



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Uddannelse til erhvervsskolelærer

en diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse

Duch, Henriette

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.hum.00084](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00084)

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer: en diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet
<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00084>

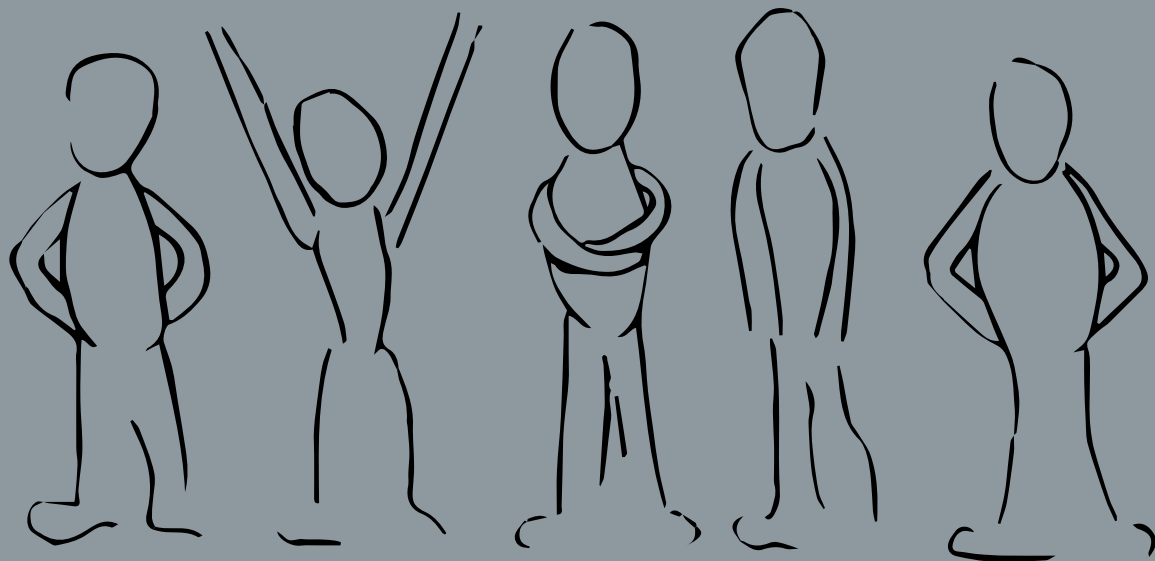
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



UDDANNELSE TIL ERHVERVSSKOLELÆRER

EN DIPLOMUDDANNELSE I ET SPÆNDINGSFELT MELLEM
ERHVERVSRETTET EFTERUDDANNELSE, VOKSENUDDANNELSE
OG PROFESSIONSRETTET VIDEREUDDANNELSE

**AF
HENRIETTE SKJÆRBÆK DUCH**

PH.D. AFHANDLING 2017



AALBORG UNIVERSITET

UDDANNELSE TIL ERHVERVSSKOLELÆRER

**EN DIPLOMUDDANNELSE I ET SPÆNDINGSFELT
MELLEM ERHVERVSRETTET EFTERUDDANNELSE,
VOKSENUDDANNELSE OG PROFESSIONSRETTET
VIDEREUDDANNELSE**

af

Henriette Skjærbæk Duch



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Dissertation submitted

Ph.d. indleveret: September 2017

Ph.d. vejleder: Lektor Karen Egedal Andreasen
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Professor Palle Damkjær Rasmussen
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Arnt Vestergaard Louw
Aalborg Universitet

Lektor Ida Juul
Århus Universitet

Professor Jens Christian Smeby
Høgskolen i Oslo og Akershus

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7112-952-6

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Henriette Skjærbæk Duch

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2017

CV

Henriette Duch er cand. mag. i dansk og samfundsfag fra Aarhus Universitet, 1992, og Master i Gymnasiepædagogik/Almenpædagogik, 2003. Afsluttede i 1993 det gymnasiale pædagogikum og har efterfølgende arbejdet med gymnasiale uddannelser herunder undervisning på teoretisk pædagogik i gymnasielærernes pædagogikum. I en periode har hun desuden arbejdet som fuldmægtig inden for uddannelsesområdet i Aarhus Amt. I 2009 adjunkt ved VIA University College, Efter- og Videreuddannelse, lektor i 2012 med bl.a. undervisning på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik og af adjunkter i deres adjunktforløb.

ENGLISH SUMMARY

The PhD thesis *Vocational teacher education in between vocational education, adult education and higher education* is a study of the mandatory teacher education for newly employed teachers at vocational colleges, the Diploma of Vocational Pedagogy. The Diploma is an adult education at level six in the European Qualification Framework, it is modularised, gives 60 ECTS point and is required in addition to a vocational education.

The research question is: *how are vocational teachers educated to teach at vocational educational colleges while attending the Diploma of Vocational Pedagogy?*

The question is answered by using sociological theory, primarily Bourdieu's. The field of educational policy, of which the Diploma of Vocational Pedagogy is part, and actor-level data are analysed using the terms field, habitus and capital. Bernstein's sociological theory is used to analyse the diploma course based on the term pedagogic device, and theories of professions are applied in different approaches to professionalism like professional identity, organizational professionalism and occupational professionalism.

The thesis is built on data from 20 vocational teachers employed at four vocational colleges having different organizational approaches to the Diploma of Vocational Pedagogy. The design reflects part of the variation in different organizational approaches to the course, the variation in teachers' educational background and working experience. The approach is explorative and the method is documentary analyses in relation to the historical development of the course, analyses of regulatory documents, school documents and final theses for the Diploma of Vocational Pedagogy. Focus group interviews with managers at the vocational colleges are used to analyse the organizational context and the framing of the Diploma of Vocational Pedagogy at vocational colleges. In addition, focus group interviews with teachers explore their experiences and use of Diploma of Vocational Pedagogy in their own teaching at vocational colleges. Eight teachers are observed while teaching and observations are made during the Diploma course. Vocational teachers who were not observed were interviewed immediately after completing the Diploma of Vocational Pedagogy. Finally, important actors are interviewed about the decision process when the Diploma of Vocational Pedagogy was selected as teacher training course for vocational teachers.

The thesis consists of six articles linked together in this thesis. It describes the diploma in the context of the vocational educational system and its challenges. Socialization of teachers is analysed in the light of the history of vocational teacher training based on historical statements in the thesis and in one article about the decision process when the Diploma of Vocational Pedagogy became the pedagogical course for vocational

teachers. The framework for the course is analysed based on historical documents and regulations for the Diploma of Vocational Pedagogy. New vocational teachers' sociological background is presented along with the variation in vocational identity among and within vocations and professions. One article analyses the development of professional identity. Another article examines the assessment system and how it socializes teachers. Three articles analyse which knowledge from the course teachers apply, how they understand the academic knowledge and how the understanding relates to biographical backgrounds and learning trajectories. The articles describe challenges in teacher educations such as teaching in the courses, coherence between theory and practice and whether teaching can be developed by attending higher education. Against this background, the impact of the Diploma of Vocational Pedagogy is discussed based on teaching at vocational colleges and how the course can solve some of the challenges in the vocational educational system.

The thesis concludes that the teacher education is situated in a tension field between vocational education, adult education and higher education. Some of the new teachers make a distance to more experienced teachers' values and norms or they search for better opportunities to do collaborative work and to include knowledge from the teacher course. This is a challenge to the course as vocational education. The teacher education integrates teachers' former experiences and thus establishes coherence with biography and thereby working experiences that can be integrated in subjects in vocational colleges. In this way, the course is an adult education. On the other hand, the codified knowledge sometimes seems unclear so that the teacher course as a higher education aiming at a profession might be less important for the processes of socialization even if assessments and the final thesis might influence the process.

It is also concluded that the teachers become professional during the teacher education and build a professional identity and values for teaching at vocational colleges. However, issues concerning inequality actualize that teachers at vocational colleges have different educational backgrounds, but the course also raises the educational level and the possibility for social mobility and lifelong learning for some teachers.

DANSK RESUME

Ph.d.-afhandlingen 'Uddannelse til erhvervsskolelærer. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse' handler om den læreruddannelse, mange nye erhvervsskolelærere tager som følge af deres ansættelse på en erhvervsskole. Lærerne har inden ansættelse på erhvervsskolen en erhvervsrettet eller professionsrettet uddannelse og erhvervs erfaring, men de skal desuden have en læreruddannelse. Læreruddannelsen er siden 2010 ofte Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, DEP, som er en voksenuddannelse på niveau 6 i klassifikationsrammen. Uddannelsen er opdelt i moduler og omfatter sammenlagt 60 ECTS point. Lærerne er således voksne i et uddannelsesforløb, som de skal anvende i deres undervisning på erhvervsskoler. Afhandlingens forskningsspørgsmål lyder: *hvorledes uddannes erhvervsskolelærere gennem Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik til undervisning på erhvervsskoler?*

Spørgsmålet besvares ud fra sociologisk teori baseret på den forståelse, at både strukturer og aktører har en betydning i en socialiseringsproces. Den primære teori er Bourdieus, som anvendes til analyser af det uddannelsespolitiske felt, som DEP indgår i, og til analyser på aktørniveau ud fra begreberne kapital og habitus. Desuden anvendes Bourdieus teori om uddannelsessystemet herunder eksamen og begrebet social reproduktion. Bernsteins sociologiske teori anvendes i analyser af DEP særligt ud fra begrebet den pædagogiske anordning, mens professionsstudier inddrages i form af tilgange til professionalisme i forhold til professionel identitet samt organisatorisk professionalisme og lærerprofessionalisme.

Der er udvalgt fire forskellige erhvervsskoler med forskellige organisatoriske tilgange til DEP, og der indgår samlet 20 lærere fra skolerne. Designet afspejler således den variation, som findes i erhvervsskolars forskellige organisatoriske tilgange til DEP og blandt læreres forskellige uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaringer. Tilgangen er eksplorativ, og metodisk er anvendt dokumentanalyser i forhold til den historiske udvikling af læreruddannelsen, analyser af regelgrundlaget for DEP, skoledokumenter og lærernes afgangsprojekter på DEP. Der er anvendt fokusgruppesamtaler med ledere fra de fire skoler med henblik på den organisatoriske kontekst og rammesætning af DEP på erhvervsskoler, og fokusgruppesamtaler med lærerne med henblik på deres oplevelser og anvendelse af DEP i deres egen undervisning på erhvervsskoler. Otte af lærere er observeret i deres undervisning på egne skoler, og der er foretaget observationer i undervisning på DEP. De erhvervsskolelærere, som ikke er observeret på erhvervsskoler, har deltaget i et interview umiddelbart efter deres afslutning af DEP. Endelig indgår interviews med centrale aktører omkring beslutningsprocessen om DEP som den pædagogiske læreruddannelse.

Afhandlingen består af seks artikler og en sammenfattende kappe. I kappen beskrives indledningsvis, hvorledes DEP forstås i relation til erhvervsskolesystemet og dets

aktuelle udfordringer. Læreres pædagogiske uddannelse ses derefter i historisk lys gennem en historisk redegørelse i kappen og af artiklen 'Ind i rammen: Beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse' (Duch & Rasmussen, 2016). De formelle rammer for uddannelsen analyseres ud fra historiske dokumenter og styrepapirer for DEP. Erhvervsskolelæreres udvikling af en professionel identitet beskrives nærmere i artiklen 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' (Duch, 2016b). Artiklen 'Erhvervsskolelærer til eksamen' omhandler betydningen af uddannelsesbaggrunde ved eksamen, og hvorledes eksamenssystemet i sig selv har en socialiserende funktion (Duch, 2016a). Tre andre artikler analyserer, hvorledes lærerne anvender DEP, hvorledes de forstår det faglige indhold, og hvordan forståelsen forbindes med deres biografiske baggrunde og læringsbaner. Artiklerne tematiserer udfordringer i læreruddannelser så som sammenhæng mellem teori og praksis, og hvorvidt læreres undervisning kan forandres på baggrund af videreuddannelse. På den baggrund diskuteres forskellige aspekter af, hvilken betydning DEP kan have i forhold til undervisning af elever på erhvervsskoler. Artiklerne har titlerne 'Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers' (Duch & Andreasen, 2015), 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk efteruddannelse af lærerne' og 'VET again: now as a VET teacher' (Duch & Andreasen, 2017a; 2017b).

Afhandlingen konkluderer, at DEP foregår i et spændingsfelt mellem at være erhvervsrettet, en voksenuddannelse og en professionsrettet videregående uddannelse, hvor der på de tre områder er forskellige normer og værdier. I forhold til det erhvervsrettede aspekt tager nogle nye lærere afstand fra erfarne kollegers normer og værdier, eller de ønsker yderligere kollegiale samarbejder og bedre muligheder for at anvende viden fra DEP, ligesom der er organisatoriske udfordringer i relation til skolers modeller for integration og understøttelse af DEP. DEP fordrer en voksenpædagogik i den forståelse, at uddannelsen skal integrere læreres tidligere erfaringer, hvilket kan være med til at skabe sammenhæng mellem biografi og DEP og dermed tilegnelse af viden, normer og værdier, som potentielt kan anvendes i undervisning på erhvervsskolers mange forskellige fag. DEP er også en videregående uddannelse med et specifikt fagligt indhold, men lærerne forstår dette på forskellige måder, hvorfor viden fra DEP fremstår forskelligt for de enkelte lærere. Eksaminer indvirker på processerne. Afhandlingen konkluderer også, at den enkelte erhvervsskolelærer gennem uddannelsesforløbet opbygger en professionalisme med en professionel identitet og anvender DEP i undervisning på erhvervsskoler. Der er dog en ulighedsproblematik i DEP, som på den ene side aktualiserer erhvervsskolelæreres forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger og på den anden side kan give mulighed for et uddannelsesmæssigt løft og dermed social mobilitet og livslang læring.

FORORD

”Hun skal dreje til venstre. Spejl, skulder, blink, ned med koblingen. Jytte skifter til andet gear, men Sonja vælger selv svingbanen. Hun har valgt den rigtige, og det er ellers ikke let, når der er så mange af dem.”

Dorthe Nors. Spejl, skulder, blink. Gyldendal 2016.

Nærværende afhandling udspringer af en langvarig interesse for pædagogisk uddannelse af lærere: Fra mit eget gymnasiale pædagogikum til underviser på pædagogikum for gymnasielærere, fra min lektorbedømmelse på en professionshøjskole til undervisning af adjunkter og ikke mindst interessen for erhvervsskolernes pædagogiske læreruddannelse gennem Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. En flig af denne interesse er blevet til indeværende afhandling.

Et ph.d.-forløb er langt, når man starter i en moden alder. Ind i mellem har jeg følt mig som Sonja i citatet ovenfor. Sonja er i gang med at tage kørekort, og det falder hende ikke helt let. Jytte, kørelæreren, sikrer gearskiftet. Den senere kørelærer Folke, lærer Sonja, at man ikke kan skyde genvej mellem gearene. Man skal tænke på et ”H”. Jeg har udfordret mig selv med beslutningen om at gå i gang med uddannelsesforløbet, men det var ikke gået uden hjælp. Der er ingen genveje, og ”H” er lettere sagt end gjort.

Tak til lederne på de fire skoler, som både viste tiltro til mit arbejde ved at støtte økonomisk, ved et stille op til interviews og møder og ved at give adgang til skolemateriale. Der blev altid vist imødekommenhed, når jeg henvendte mig om praktisk støtte. Desuden var det rart at komme på skolerne, hvor jeg blev mødt af et venligt personale. Særlig tak til lærerne, som det hele handler om. Jeg fik adgang til oplevelser, holdninger og følelser, som gav anledning til etiske overvejelser over, hvordan man på den ene side er ligeværdige, voksne mennesker, der mødes og skaber relationer, og på den anden side i rollen som forsker må etablere den nødvendige distance. Lærerne gav mig adgang til klasselokaler, stillede op til interviews og udleverede afgangsprojekter.

Tak til ’Dansk Erhverv’ for støtte fra ’Uddannelses- og Samarbejdsfonden for Detailområdet’ og ’Uddannelses- og Samarbejdsfonden for Kontor og Lagerområdet’. Ligeledes tak til ’VIA University College, EVU’ for økonomisk støtte og tak til ledelse og kolleger for interesse og sparring undervejs, særlig for opmuntring og støtte i det lange forarbejde. Desuden tak til ’Institut for Læring og filosofi’ for økonomisk bidrag, TAP og kolleger i CFU og instituttet. En særlig tak

til vejledere for løbende feedback og til opponenter i præforsvar. Uden jer ingen ”køreprøve”. Tak til min familie for levende interesse, praktisk, faglig og mental støtte.

Mit håb er, at afhandlingen kan bidrage med nye perspektiver til gavn for erhvervsskolesektoren på forskellige niveauer, både som forskning, bidrag til løbende udvikling af diplomuddannelser på professionshøjskolerne, erhvervsskolernes kontinuerlige arbejde med læreruddannelse og ikke mindst lærernes udvikling af undervisning med henblik på erhvervsskoleelevernes uddannelse, som i sidste ende skal bidrage til det fælles samfund.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1. Indledning	15
1.1. Erhvervsskolesystemet	16
1.1.1. Diplomuddannelse i et spændingsfelt	20
1.2. Afgrænsning	21
1.3. Afhandlingens formål	23
1.4. Afhandlingens teoretiske position	23
1.5. Forskningsspørgsmål	25
1.6. Tidligere forskning	29
1.7. Afhandlingens opbygning	33
KAPITEL 2. Teoretisk tilgang	37
2.1. Bourdieu	38
2.1.1. Kapital	41
2.1.2. Reproduktion	41
2.1.3. Praksisteori	42
2.2. Bernstein	43
2.2.1. Synlig og usynlig pædagogik	44
2.2.2. Klasseforståelse og reproduktion	46
2.2.3. Den pædagogiske anordning	46
2.3. Professionsstudier	47
2.3.1. Teori, praksis og sammenhæng	49
2.3.2. Professionalisme	51
2.4. Samlet teoretisk forståelse	53
KAPITEL 3. Metodisk tilgang	57
3.1. Videnskabsteoretisk position	57
3.2. Overordnet design	58
3.2.1. Casestudie over to år	58
3.3. Metoder	65
3.3.1. Dokumentanalyse	66
3.3.2. Observation	68

3.3.3. Fokusgruppeinterview	71
3.3.4. Interview	73
3.4. Analyse	73
3.5. Kvalitet i forskningsprojektet	75
3.5.1. Generaliserbarhed	75
3.6. Etik og forskning i eget felt	76
KAPITEL 4. Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik i historisk kontekst	79
4.1. Læreruddannelsens historie	79
4.1.1. Erhvervsskolelærere – en særlig voksengruppe	82
4.1.2. Tidligere pædagogiske uddannelsers strukturer	84
4.2. DEP bliver den pædagogiske læreruddannelse	86
4.3. Delkonklusion	88
KAPITEL 5. Lærerudvikling	91
5.1. Læreres professionelle identitet	91
5.2. Læringsbaner gennem DEP	93
5.3. Delkonklusion	94
KAPITEL 6. Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik	97
6.1. Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik	97
6.1.1. Deltagere på DEP	99
6.2. Eksamen på DEP	99
6.2.1. Afgangsprojekter på DEP	100
6.3. Delkonklusion	101
KAPITEL 7. Ændringer af pædagogik på erhvervsskoler	103
7.1. Fra DEP til erhvervsskole	103
7.2. Læreruddannelse og ændringer af pædagogik på erhvervsskoler	105
7.3. Delkonklusion	106
KAPITEL 8. Konklusion	107
8.1. Styrker og svagheder ved valget af teori og metode	107
8.2. Besvarelse af forskningsspørgsmål	110
8.2.1. Besvarelse af de empiriske spørgsmål	110
8.2.2. Samlet besvarelse af forskningsspørgsmål	111

8.3. Forskningsbidrag	114
8.3.1. Praktiske konsekvenser	115
8.4. Videre forskning	117
Litteraturliste	119
Bilag.....	147

LISTE OVER FIGURER

Figur 1. Artikler i afhandlingen	35
Figur 2. Teoretiske tilgange	38
Figur 3. Oversigt over teories analytiske anvendelse.....	55
Figur 4. Oversigt over de 14 informanter, der har afsluttet DEP	61
Figur 5. Oversigt over skoler og dataindsamling.	63
Figur 6. Skematisk oversigt over design	64
Figur 7. Informanter i ledelsesinterviews og møder på tværs af skoler.....	65
Figur 8. Skematisk oversigt over design vedr. beslutningsprocessen om DEP.....	65
Figur 9. Eksempler på feltnoter.....	69
Figur 10. Ethiske overvejelser.....	77
Figur 11. Historisk rids over erhvervsuddannelsers udvikling på tekniske skoler ...	81
Figur 12. Udbydere af læreruddannelse og målgruppe	82
Figur 13. Rids over læreruddannelsers omfang, indhold og prøver	84
Figur 14. Spændingsfelt i DEP.....	111

KAPITEL 1. INDLEDNING

Der er tradition for, at erhvervsskolelærere i forbindelse med deres ansættelse på en erhvervsskole skal tage en pædagogisk uddannelse, men ser man tilbage på de sidste 100 år, har uddannelsen ændret sig og varieret for lærere på forskellige erhvervsuddannelser. Niveautet og omfanget af den pædagogiske uddannelse er løbende øget med begrundelser fra forskellige interessenter om, at der skulle være bedre sammenhæng mellem praktisk oplæring på erhvervsskoler og teoretisk læreruddannelse, at lærere skulle blive bedre til at anvende pædagogiske teorier og beskrive deres pædagogiske praksis, samt at et højere uddannelsesniveau ville øge prestigen for både lærere og erhvervsuddannelser set i forhold til andre uddannelsesområder. Med den seneste ændring er læreruddannelsen nu ofte Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, DEP, og der er nogle særlige forhold, der gør sig gældende for denne læreruddannelse i forhold til tidligere uddannelser. For det første har erhvervsskoler ikke længere en specifik forpligtigelse i relation til praktisk oplæring af nye lærere, hvorfor skolers kultur, normer og kollegiale relationer spiller en anden rolle end i tidligere læreruddannelser, da nye lærere både underviser på ansættelsesskolen og tager DEP over en årrække. For det andet anvendes DEP som læreruddannelse for lærere på alle former for erhvervsuddannelser, og da erhvervsskolelæreres uddannelsesbaggrunde varierer fra faglærte til videregående uddannelser, er de uddannelsesmæssige forudsætninger for en uddannelse på diplomniveau forskellige. Endelig skal DEP, fordi det er en diplomuddannelse, opbygge både faglige og personlige kompetencer med henblik på funktionen som erhvervsskolelærer.

Det har betydning for DEP som læreruddannelse, hvorledes de strukturelle rammer på erhvervsskoler er, i forhold til at understøtte den enkelte lærers uddannelsesforløb. Ligeledes har det betydning, hvorledes selve uddannelsens indhold, form og pædagogik er, og hvilke uddannelsesmæssige forudsætninger den enkelte lærer har, hvorfor afhandlingens teoretiske forståelse er sociologisk. Forskningsspørgsmålet omhandler, hvorledes DEP uddanner erhvervsskolelærere med udgangspunkt i disse rammer og forudsætninger, og hvorledes den enkelte lærer udvikler sin undervisning på baggrund af uddannelsesforløbet. Da læreruddannelsen må antages at have som mål at kvalificere til undervisning på erhvervsskoler, omhandler forskningsspørgsmålet således den enkelte lærers tilegnelse af viden og værdier fra DEP og den praktiske anvendelse af disse i undervisning på erhvervsskoler. Erhvervsskoler har en række udfordringer, som DEP skal ruste nye lærere til. Afhandlingens sociologiske udgangspunkt bidrager med teoretiske forståelser af, hvorfor forandringer af undervisning både for den enkelte og for organisationer kan være forbundet med udfordringer.

I det følgende redegøres for de udfordringer i erhvervsskolesystemet, der har betydning for læreres undervisning. Derefter redegøres for afhandlingens

sociologiske tilgang efterfulgt af forskningsspørgsmål, tidligere forskning samt en introduktion til afhandlingens opbygning herunder dens forskningsmæssige bidrag.

1.1. ERHVERVSSKOLESYSTEMET

DEP skal bidrage til, at erhvervsskolelærere kan kvalificere undervisning på erhvervsskoler og dermed løse de aktuelle udfordringer i erhvervsskolesystemet gennem deres funktion som lærere. Derfor redegøres i det følgende for systemet helt overordnet. Erhvervsskolelæreres læreruddannelse er rettet mod undervisning på erhvervsuddannelser, som er komplekse i den forstand, at de både har et arbejdsmarkedsperspektiv og et uddannelsesperspektiv. Det vil sige, at erhvervsuddannelser giver en dobbeltkvalificering både i form af at kunne varetage et erhverv og være en ungdoms- eller voksenuddannelse, og uddannelsen skal løse problemstillinger relateret til velfærd, arbejdsmarkeds-, social- og erhvervs politik, samtidig med at den løser en almen uddannelsesopgave og skal forberede nogle elever til videregående uddannelser (Canger mfl., 2016). Læreruddannelsen har over tid haft forskellige former og kaldes for lærere ved tekniske skoler fra 1960'erne for Pædagogisk Grundkursus (PG), i perioden 1982 til 2009 Pædagogikum og fra 2010 ofte Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (Undervisningsministeriet 1968, 1974, 1982a, 1990a, 1996; Uddannelses- og forskningsministeriet, 2015). Læreruddannelser til erhvervsuddannelser inden for handels-, social- og sundhedsområdet har dog haft andre former, hvilket beskrives senere i afhandlingen.

Det karakteristiske ved den danske model for erhvervsuddannelser er et såkaldt dualt system, der historisk har udviklet et korporativt system reguleret af arbejdsmarkedets parter og af staten (Friche, 2010). Virksomheder eller offentlige arbejdspladser står for den praktiske oplæring og betaler elevers løn, i det omfang de er ansatte, mens skoledelen er offentlig finansieret og reguleret (Greinet, 2004; Juul & Jørgensen, 2011; Eichhorst mfl., 2015). Det kan give nogle indbyggede modsætninger, hvor skoledelen bliver overreguleret, mens praktikdelen, der knytter sig til arbejdsmarkedets parter, bliver underreguleret (Jørgensen, 2016).

Politisk ønsker man at sikre, at erhvervsskoler uddanner den nødvendige faglærte arbejdskraft og imødegår mangel på kvalificeret, faglært arbejdskraft i fremtiden (Kirk & Lichtenberg, 2016). Imidlertid har erhvervsskoler svært ved at rekruttere det nødvendige antal unge (UU Danmark mfl., 2016). Det bliver politisk regnet for en nationaløkonomisk udfordring, når mange unge tager to ungdomsuddannelser (EVA, 2013), og når frafaldet på skoler er stort (Jørgensen, 2011; UU Danmark mfl., 2016). På grundforløb viser frafaldsraten imidlertid store udsving over tid (Munk, 2011). Andre problemstillinger på erhvervsskoleområdet er mangel på praktikpladser, ligesom erhvervsuddannedes adgang til videregående uddannelser er vanskelig på grund af uddannelsesstrukturer og adgangskrav. Det betyder, at for få efterfølgende

vælger en videregående uddannelse i forhold til de politiske målsætninger (Jørgensen, 2014). Erhvervsuddannelsers omdømme er lav, og den kønslige og sociale søgning til uddannelserne skæv (Jørgensen, 2014).

Der er således en række udfordringer på erhvervsskoler, som har betydning for nye læreres pædagogiske muligheder og opgaver. De skal uddanne elever til et erhverv, til videre uddannelse samt til videregående uddannelse, men de underviser kun på skoledelen af en erhvervsuddannelse, som også har en praktikdel, der skal tages hensyn til. Ligeledes skal lærere være med til at nedbringe frafaldet, bidrage til et forbedret omdømme af skoler og tage pædagogisk højde for de sociale og kønslige skævheder.

Erhvervsuddannelser som ungdomsuddannelser

En del af ovennævnte problemstillinger hænger sammen med, at erhvervsuddannelser er ungdomsuddannelser. I perioden fra 1973 og frem har politikken for ungdomsuddannelser varieret i forhold til sine prioriteringer (Juul, 2013). Som et radikalt forslag til ændring af ungdomsuddannelser foreslog en ministeriel nedsat arbejdsgruppe ledet af Sigurd Højby i 1973, at ungdomsuddannelser i det 10. til 12. uddannelsesår skulle samles, men fortsat have et forskelligt sigte. Ideen blev fremsat, men forkastet (Hansen, 2009). Senere, med U-90, debatterer man politisk en langtidspan for ungdomsuddannelser (Det centrale uddannelsesråd, 1975; 1982). De uddannelsespolitiske mål spænder over at give borgere almen viden med henblik på at være medborgere i et demokratisk samfund, at sikre personlig udvikling, muligheder for beskæftigelsesvalg, dække samfundets behov for arbejdskraft og udjævne social ulighed (Det centrale uddannelsesråd, 1975 s. 59). I U-90 er formuleret en vision om at skabe vækst ved realisering af meritmuligheder og prioritering af samfundsfaglige og humanistiske uddannelser (Juul, 2013). U-90 problematiserer erhvervslivets indflydelse på uddannelser og modsætning mellem uddannelse som fornyende og som traditionsformidlende (Juul, 2013). I 1997 formuleres den ungdomspolitiske målsætning særskilt, men der er fortsat både vægt på individets muligheder og på et demokratisk medborgerskab. Samtidig er der et beskæftigelsessigte med henblik på maksimalt 5% ungdomsledighed, og at 90-95% af en årgang skal have en ungdomsuddannelse (Regeringen mfl., 1997). I 2000 får 83% en ungdomsuddannelse, og strategien for at øge dette tal er *”smidige overgange”* og *”Rummelighed og sammenhæng”*. (Regeringen mfl., 2000 s. 14). Globaliseringsrådet har i 2005 sin opmærksomhed på konkurrenceevne (Juul, 2013). Det betegnes som et *”uddannelsespolitisk chok”* (Hansen, 2009 s. 6), da man opdager, at væksten på gymnasiale uddannelser hænger sammen med en nedgang på erhvervsuddannelser, og man bliver optaget af *”restgruppen”*, som der med den senere 95% målsætning er fokus på. Et sådant fokus relaterer sig både til beskæftigelses- og socialpolitik foruden de fremtidige behov på arbejdsmarkedet (Laursen & Rasmussen, 2009).

Den aktuelle politiske forståelse af erhvervsuddannelser som ungdomsuddannelse varierer som vist ovenfor over tid, hvilket må antages at have en betydning for erhvervsskolelæreres undervisning.

De voksne på erhvervsuddannelser

Vendes blikket mod de voksne i erhvervsuddannelsessystemet er her særskilte udfordringer. VEU området er den del af voksen- og efteruddannelsessystemet, der i mindre grad relaterer sig til videregående uddannelser, men er en del af erhvervsuddannelsessystemet. Her kan et samfundsmæssigt fokus være, hvad Lassen kalder "*Den Store Dagsorden*", om hvorledes det danske arbejdsmarked udfordres af globalisering set i lyset af livslang læring for den enkelte borger (Lassen, 2006 s. 5). Strukturen på VEU området betyder, at trepartsforhandlinger står centralt i forhold til de økonomiske og strukturelle muligheder for voksnes uddannelse. For de kortuddannede er der særlige problemstillinger forbundet med uddannelse, hvilket Illeris kalder "*en fundamental ambivalens*", hvor man på den ene side kender sine behov for yderligere uddannelse, men følelsesmæssigt ikke ønsker det (Illeris, 2006 s. 14). I uddannelsesforløb for denne målgruppe kan der være særlige identitetsmæssige udfordringer, hvilket kan forde en særlig pædagogik (Illeris, 2000). På arbejdsmarkedet er der i 1950'erne fokus på kvalifikationer, forstået som medarbejderes praktiske adfærd og den samfundsmæssige værdi heraf (Illeris, 2012 s. 18). I 1960'erne kommer der fokus på almene kvalifikationer i forhold til arbejdsliv, hverdagsliv og det personlige. Kompetencebegrebet, som for alvor vinder indpas i forbindelse med Kompetencerådet fra 1998, tager udgangspunkt i personligheden for derefter at forbinde til bl.a. arbejdsopgaver (Kompetencerådet, 1999). Dette skifte og hele debatten omkring kompetencer får betydning for, hvad uddannelser skal bidrage med, og hvorledes uddannelser måles (Illeris, 2012). I det hele taget er der en udfordring i forholdet mellem formel uddannelse, læring på arbejdspladsen samt udfordringer fra omverden og på arbejdspladsen (Jørgensen, 1999; Jørgensen & Nielsen, 1999). For nye lærere giver undervisning på voksenområdet på erhvervsuddannelser sådanne udfordringer, ligesom de i kraft af deres tidligere uddannelses- og erhvervs erfaring er en del af udviklingen.

Styring på erhvervsuddannelser

Arbejdsmarkedets parter spiller en central rolle i styring af erhvervsuddannelser gennem de faglige udvalg, som fastsætter den enkelte erhvervsuddannelses varighed, struktur og mål, og gennem de lokale uddannelsesudvalg, som har indflydelse på de lokale uddannelsesplaner (Undervisningsministeriet, 2014; 2017). Uddannelsesplaner har en direkte betydning for, hvilke opgaver en lærer skal varetage.

Et andet centralt element i erhvervsuddannelsessystemet er styring i form af målsætning, ledelsesformer og økonomiske vilkår. I løbet af 1980'erne sker en generel ændring af styringen af uddannelsesinstitutioner, som konkret for erhvervsskoler resulterer i taxameter-systemet i 1991, og styrkelse af den lokale ledelse i form af

bestyrelser, der samarbejder med ledelse på skoler og uddannelsesudvalg (Undervisningsministeriet, 1990b). I modsætning til U-90 er fokus rettet mod, at uddannelser skal kvalificere til erhvervslivet, og at uddannelsesinstitutioner indbyrdes skal konkurrere om elever (Juul, 2013). Med den politiske aftale fra 2014 bag den seneste erhvervsskolereform skærpes resultatbaseret styring på flere områder fx effektmåling af pædagogisk kompetenceudvikling af lærere (Regeringen mfl., 2014; Kondrup & Friche, 2016). Aftalen standardiserer uddannelsesforløb for voksne og unge, ligesom undervisningsdifferentiering indføres som et pædagogisk princip. For erhvervsskolelærere har aftalen indflydelse på, hvilken undervisning de forventes at udøve på deres arbejdsplads. Denne ”*didaktiske standardisering*” (Kondrup & Friche, 2016 s. 25) er imidlertid ikke forskningsbaseret, hvilket er et generelt problem i reformer af erhvervsuddannelser (Jørgensen 2016 s. 14). En systematisk kortlægning foretaget efter reformens vedtagelse og ikrafttrædelse viser en bredde og divergens i forskningsresultater vedrørende den seneste reforms mål og de valgte midler (Rambøll, 2016).

Med reformen er udviklet et kvalitetssikringssystem bundet op på centralt fastsatte mål, der forenkler kvalitetsarbejdet for ministeriet, men pålægger skoler dataindsamling (Kondrup & Friche, 2016). Dette fordrer ikke en bred debat om ungdomsuddannelser, deres tilgang til læring og et sammenhængende uddannelsessystem, som der tidligere er påpeget behov for (Laursen & Rasmussen, 2009). For ledere på erhvervsskoler betyder de nævnte styringstiltag, at de nok har fået et øget ledelsesrum, men at de i kraft af styringsmekanismer fra politisk og administrativ side alligevel har et begrænset handlerum. Regulering af Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) påvirker fx også skolernes økonomi, når lærerne er på DEP (Uddannelses-, og Forskningsministeriet, 2017). Styringstiltag kan derfor få betydning for læreres muligheder både i forhold til deres uddannelsesforløb på DEP og i forhold til deres undervisning på erhvervsskoler.

Elever på erhvervsuddannelser

Forholdet mellem det almene og det erhvervsrettede i erhvervsuddannelser har været en udfordring siden 1970'erne. Elevers forhold til og erfaringer fra arbejdsmarkedet er en forudsætning for læreres pædagogiske muligheder, og elever er opmærksomme på problemstillinger omkring forholdet mellem kvalificering til arbejdsmarkedet, læring på arbejdspladsen og på skolen (Christrup mfl., 1978). Virksomheders behov for lærlinge er centralt, ligesom deres prioritering af lærlinge frem for specialarbejdere har været det (Sørensen mfl., 1984). Elever møder tilgange til at se sig selv som lønarbejdere på lærepladser, men deres fagidentitet kan variere i forhold til faktorer som tilknytning til virksomheden, det sociale tilhørsforholds betydning, betydning af faglig kvalitet foruden variation og kompleksitet af arbejdet (Sørensen mfl., 1984). Man kan således ikke tale om én fagidentitet hos elever, hvilket også bliver et forhold, der indvirker på læreres muligheder i undervisning. Nyere forskning taler om en særlig elevgruppe på erhvervsskoler, som giver pædagogiske udfordringer (Hvitved, 2014; Jonasson mfl., 2015). Historisk kan man se, hvorledes erhvervsskolereformer

vedtages som løsning på sådanne udfordringer (Bøndergaard, 2014), og med reformer påvirkes rammerne for pædagogik (Juul, 2006).

Som ovennævnte viser, er der i erhvervsskolesystemet - både når der er tale om unge elever og voksne - en stor kompleksitet i økonomiske og erhvervsrettede mål, som kan være modsætninger til eller rejse dilemmaer i forhold til mere humanistiske mål i form af det enkelte individs udviklingsmuligheder og social lighed. Relationen og vægtningen mellem de to poler varierer over tid, men både det politiske og det administrative niveau, arbejdsmarkedets parter, ledere på skoler og elever befinder sig i dette spændingsfelt. Denne kompleksitet bliver en del af erhvervsskolelæreres kontekst i deres uddannelse gennem DEP, både når de underviser på erhvervsskoler, og når de på DEP undervises med henblik på opgaver på erhvervsskoler. Kompleksiteten præciseres nedenfor som et spændingsforhold i læreres uddannelsesforløb.

1.1.1. DIPLOMUDDANNELSE I ET SPÆNDINGSFELT

Min tese er, som argumenteret for ovenfor, at de strukturelle vilkår for DEP må forstås som et spændingsfelt mellem en økonomisk og erhvervsrettet tilgang til erhvervsuddannelsessystemet og en mere humanistisk orienteret tilgang med fokus på individets udviklingsmuligheder. Spændingsfeltet kompliceres yderligere af, at DEP er erhvervsrettet mod funktionen som lærer, at DEP er en videregående uddannelse, men samtidig knytter sig til en voksenpædagogisk tradition i forhold til uddannelsens intentioner om personlig udvikling. Afhandlingens antagelse er, at relationen mellem DEP og dens pædagogiske anvendelse i undervisning på erhvervsskoler både er betydende og kompleks, og for empirisk at kunne undersøge dette, indsamles data om skolers modeller for at understøtte læreres uddannelsesforløb på DEP, ledere og lærere interviewes, og der observeres på DEP. Der vælges en eksplorativ tilgang, der undersøger betydningen af sociale baggrundsfaktorer så som læreres uddannelse, erhvervsskoler modeller og undervisning på DEP i forhold til den betydning, læreruddannelse får for læreres undervisning og deres forståelse af opgaven som lærer. Lærere betragtes som aktive og handlende subjekter, der kan agere og træffe valg inden for de nævnte strukturelle rammer.

Erhvervsskolelærere er relativt nyansatte på en erhvervsskole, når de påbegynder DEP. Skoler ansætter lærere til at varetage undervisning og relaterede opgaver, og man kan sige, at lærere socialiseres ind i en skolehverdag og arbejdsfunktion i løbet af de første år på skolen. De formelle ansættelseskrav til erhvervsskolelærere omfatter både uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016a). Lærere skal derefter gennem den pædagogiske uddannelse professionalisere og kvalificere deres undervisning og andre jobfunktioner på erhvervsskolen (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012).

Nyansatte erhvervsskolelærere har siden 2010 skullet erhverve sig en pædagogisk diplomuddannelse som deres pædagogiske uddannelse - med mindre de har tilsvarende kvalifikationer. Mange skoler vælger, at deres ansatte skal tage 'Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik', men skoler kunne i samarbejde med lærere vælge en anden uddannelse inden for de pædagogiske diplomuddannelsers fagrække, ligesom der er mulighed for at vælge en akademiuddannelse. Uddannelsen kan tages på fuld tid eller deltid, og da den studerende erhvervsskolelærer er ansat på en erhvervsskole, foregår beslutninger vedrørende uddannelsen på ansættelsesskolen. Erhvervsskoler er forskellige både i forhold til størrelse, skoleform og læreres uddannelsesbaggrund. En skole kan have 1.100 eller 3.600 fuldtidselever, 110 eller 600 ansatte, og skoler kan bl.a. være handelsskoler, tekniske skoler, social- og sundhedsskoler eller kombinationsskoler.¹ Lærere kan have faglærte uddannelser eller lange videregående uddannelser (EVA, 2015a), så på mange områder er diversiteten blandt lærere på erhvervsskoleområdet stor, men som studerende på DEP modtager de samme undervisning og kan være på samme hold.

På erhvervsskoler er der imidlertid ifølge forskning forskellige udfordringer for lærere. Erhvervsskolelærere kan være udfordrede i forhold til samarbejder på skoler, hvor det kollegiale fællesskab kan være begrænset (Hersom, 2012), og de kan have svært ved at håndtere de mange forskellige opgaver (Jensen, 2012). Lærere forventes at være engagerede, da det er centralt for elevers læring (Jørgensen mfl., 2013), og samtidig skal de finde en balance mellem en læreridentitet og en fagidentitet (Jørgensen & Smistrup, 2007; Smistrup, 2004). Endelig kan selve den pædagogiske opgave være udfordrende (Jensen, 2012; Lippke, 2013).

1.2. AFGRÆNSNING

Afhandlingens omdrejningspunkt er lærere, og mit oprindelige udgangspunkt var en antagelse om, at de strukturelle rammer i form af organisatoriske tilgange til DEP på de enkelte erhvervsskoler var afgørende for læreres udvikling af undervisning, men mine analyser viser, at forskelligheder blandt lærere også har betydning. De strukturelle vilkår i form af de modeller, som skoler vælger for at understøtte og integrere DEP, er for lærere mindre vigtige end samspillet med ledelse og kolleger.

I den politiske aftale om den seneste erhvervsskolereform er DEP og pædagogisk efteruddannelse af alle lærere skrevet ind, således at man gennem efteruddannelse søger at kvalificere pædagogik på erhvervsskoler (Regeringen mfl., 2014). Gennem forskellige styringsredskaber som handleplaner og kvantitative data følges der administrativt op på, om skoler lever op til de politiske mål. Den politiske interesse

¹ Data hentet 5. september 2016 fra to erhvervsskolars hjemmeside. Da skoler i ph.d.-projektet er lovet anonymitet, er kilde udeladt. Opgørelsesmåden er ikke identisk.

for læreres pædagogiske uddannelse kan forstås således, at lærere skal løse udfordringer på erhvervsskoleområdet gennem deres pædagogik (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). Afhandlingens formål er pædagogisk udvikling på erhvervsskoler (se nedenfor), men det politiske- og administrative område samt lærer- og lederorganisationer indgår alene i forhold til beslutningsprocessen omkring DEP (Duch & Rasmussen, 2016). Organisationer nævnes ikke i interviews og fokusgruppeinterviews og fremstår således ikke centralt i data i forhold til læreres undervisning. På den baggrund indgår ledere og organisatoriske forhold, men læreres perspektiv og anvendelse af DEP er omdrejningspunktet. Det er vurderet at være for omfattende at integrere de faglige organisationers udvikling og indflydelse, så dette perspektiv er udeladt (jf. Grove & Michelsen, 2005).

Som det fremgår af ovenstående redegørelse for erhvervsskolesystemet betragtes erhvervsuddannelser som en ungdomsuddannelse både i det formelle uddannelsessystem og i forhold til det politiske fokus. Derfor betragter jeg hovedsagelig erhvervsskoler ud fra dette perspektiv, vel vidende, at lærere kan undervise både unge og voksne, på arbejdsmarkedsuddannelser, AMU, og på andre kurser. Da DEP har et almindeligdidaktisk fokus, står fagdidaktik ikke centralt (Hjort-Madsen & Koudahl, 2016). Afhandlingen beskæftiger sig alene med den lærergruppe, som skal tage DEP.

Afhandlingens afgrænsning er foretaget således, at udbydere af DEP, som nu er professionshøjskoler, er nævnt i kontekstmæssigt perspektiv, men undervisere på DEP indgår ikke direkte, selvom deres pædagogik på uddannelsen må antages at stå centralt. Det formelle krav til undervisere på diplomuddannelser er, at den samlede lærergruppes kompetencer skal være højere end diplomniveau (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014a). Diplomuddannelser er videregående uddannelser på professionshøjskoler, hvis opgave er gennemførelse af uddannelser, som lever op til niveaunkrav i kvalifikationsrammen (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014b). Uddannelse af erhvervsskolelærere på DEP skal leve op til disse standarder i form af lov, bekendtgørelse og studieordning, idet professionshøjskoler styres af det politiske system gennem akkreditering og kvalitetskontrol, men professionshøjskoler har på professionsuddannelser udfordringer i forholdet mellem det akademiske vidensgrundlag og relationen til erhverv, der uddannes til (Eriksen, 2011). Med det strategiske kompetenceløft af erhvervsskolelærere i den seneste erhvervsskolereform får professionshøjskoler en særlig opgave i relation til pædagogisk uddannelse af erhvervsskolelærere, idet DEP skal være med til at indfri intentioner i reformen (Regeringen mfl., 2014; Eva, 2015b). Reformen indgår indirekte i afhandlingen som et strukturelt vilkår på erhvervsskoler.

1.3. AFHANDLINGENS FORMÅL

Mit formål med afhandlingen er at tilvejebringe viden om erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse og udvikle en forskningsbaseret tilgang til diplomuddannelser med afsæt i lærere. På den baggrund håber jeg at kunne bidrage til udvikling af læreruddannelse både i forhold til erhvervsskolars organisatoriske tilgange og i forhold til undervisning på DEP.

Det er også et formål at bidrage til fortsat udvikling af undervisning på erhvervsuddannelser, da jeg anser det for en ud af flere løsninger på de nævnte udfordringer i erhvervsskolesystemet. Undervisningen antages at have en betydning for elevers interesse i og mulighed for at vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse, hvilket kan give elever personlig udvikling, øget mulighed for beskæftigelse samt mulighed for at indgå som borgere i samfundet.

Mere overordnet er formålet med afhandlingen også at bidrage til sociologisk uddannelsesforskning inden for voksenuddannelser, og mere specifikt til viden om sammenhængende læreruddannelser og professionel identitet. Afhandlingen har gennem sit teorivalg, der supplerer Bourdieus teori med Bernsteins teori samt sociologiske professionsstudier, ligeledes til hensigt at bidrage til udvikling af teoretiske perspektiver og tilgange.

1.4. AFHANDLINGENS TEORETISKE POSITION

Det teoretiske udgangspunkt i afhandlingen er sociologisk, da det er min antagelse, at strukturer har betydning i formelle uddannelser som DEP. Den teoretiske position omtales her kort, men uddybes i næste kapitel. Et traditionelt skel i den klassiske sociologi handler om, hvor determinerende de samfundsmæssige vilkår anses for at være i forhold til individers handlemuligheder (Andersen, 2004). I moderne sociologi fortsætter skellet, hvilket er udgangspunktet for Bourdieus teori. Som Wacquant skriver:

”Bourdieu's ambition er (...) at bidrage til, at sociologien ikke reduceres til enten at være en slags katalog over objektive fysiske lovmæssigheder for materielle strukturer eller en fænomenologisk konstruktion af kognitive fremtrædelsesformer” (Bourdieu, 1996a s. 19).

Derved bliver Bourdieus forståelse af socialisering en anden end strukturalismen hos Lévi-Strauss, eksistentialismen hos Sartre, fænomenologien hos Merleau-Ponty og psykologien hos Freud og Lacan, da han hævder at gøre op med den ensidige position, han finder i de tre retninger, for i stedet både at vægte de strukturelle vilkår og individets muligheder (Bourdieu, 2006).

Centralt i afhandlingen er Bourdieus begreb habitus, da det kan belyse hvorfor erhvervsskolelærernes uddannelsesmæssige baggrund får betydning for deres forudsætninger for, tilgang til og anvendelse af DEP. Bourdieu skelner mellem flere lag af habitus i uddannelsessystemet, formuleret som *”den primære habitus”* og *”efterfølgende habitus”* (Bourdieu & Passeron, 2006 s. 67), hvor habitus er aktørers varige dispositioner i en sammenhængende struktur (Bourdieu, 1996a). Det vil sige, at Bourdieu forstår socialisering som en kontinuerlig proces, hvor den ene socialiseringsproces bygger oven på den næste. I afhandlingen forstås uddannelsesforløbet gennem DEP som en socialiseringsproces. Inden for videnskaber findes ifølge Bourdieu to former for habitus:

”På den ene side en faglig habitus, som er knyttet til en fælles uddannelse og en fælles arbejdsmæssig praksis. Men der eksisterer også en anden habitus, der knytter sig til den enkelte forskers bane eller karriere (...) og position i feltet” (Bourdieu, 2005b s. 76).

På baggrund af Bourdieu kan desuden også tales om en gruppe- eller fag-habitus hos erhvervsskolelærere inden for et givent uddannelsesområde (Friche, 2010), men jeg skelner ikke mellem habitus knyttet til uddannelse og arbejdspraksis og den enkeltes livsbaner og positioner, da jeg ser det som sammenhængende for den enkelte.

Da Bourdieus teori er meget overordnet, anvendes Bernsteins sociologiske teori om pædagogik i forhold til analyser af DEP, og hvorledes uddannelsen rekontekstualiseres til pædagogik på erhvervsuddannelser (Bernstein, 1996).

Bourdieu beskæftiger sig ikke meget med begrebet profession, men forholder sig metodisk til, hvorledes man ud fra en reflektiv tilgang kan forske i professioner ud fra hans teori (Bourdieu 1996a; 1996b; Schinkel & Noordegraaf, 2011). Begrebet profession anvendes i afhandlingen, da professionsstudier analytisk kan bidrage til besvarelse af forskningsspørgsmålet (jf. kapitel 2). En profession forstås som en vidensbaseret jobfunktion, der varetages på baggrund af abstrakt og generel viden fra en videregående uddannelse (Fauske, 2008). Professionsstudier har flere traditioner, der kan adskilles i en kontinental og anglo-saksisk tradition (Svensson & Evetts, 2010). Professionsstudier er som forskningsfelt *”en samlebetegnelse på alle typer vitenskapelige studier av profesjoner, profesjonsutøvelse og profesjonsutøvere”*, men har ofte en sociologisk tilgang, hvor forskning omhandler kontekster herunder uddannelsestradition og professioners arbejdsvilkår (Molander & Terum, 2008 s. 13). Professionsstudier kan imidlertid også begrebsligt og metodisk være bl.a. historiske, organisatoriske eller pædagogiske, hvilket også er tilfældet i tilgange anvendt i afhandlingen (Molander & Terum, 2008 s. 21). Afhandlingen beskæftiger sig med ændrede vilkår for de professionelle som følge af ændrede uddannelseskrav med DEP og dermed et ændret vidensgrundlag (Bernstein, 1999; Andersen, 2004; Hjort, 2011).

Professionsstudier beskæftiger sig med tre tilgange (Evetts, 2013). For det første definition af en profession, for det andet professionalisering, som omhandler status og afgrænsning af arbejdsområdet i forhold til andre professioner, og for det tredje professionalisme. Professionalisme *”was usually interpreted as an occupational or normative value, as something worth preserving and promoting in work and by and for workers”*, mens det nu fortolkes ind i flere forskellige traditioner (Evetts, 2013 s. 782). Afhandlingen omhandler professionalisme, idet der i beslutningsprocessen omkring DEP er kampe om at definere professionalisme, hvilket forstås ud fra McClellands begreber indefra eller udefra, som Evetts bygger videre på (McClelland, 1990; Evetts, 2003). Afhandlingen omhandler også professionalisme ud fra en forståelse af, at professionalisme skabes i en dynamik mellem forskellige identiteter (Heggen, 2008). Professionalisme forstås i afhandlingen som læreres måde at performe på i deres undervisning på baggrund af vidensgrundlag og skøn, der er grundet i normer og værdier, der opbygges gennem DEP (Molander & Terum, 2008 s. 19-20).

På baggrund af ovennævnte teoretiske grundlag når jeg frem til afhandlingens teoretiske position. I feltet er forskellige aktører, der påvirker og kæmper om, hvad lærere *”bør”* gøre i deres undervisning. I afhandlingen vil det sige, at lærere socialiseres med udgangspunkt i konteksten i erhvervsskolesystemet, i en vekselvirkning mellem DEP og pædagogikken her og funktionen som lærer på en erhvervsskole. Lærere er ikke alene determineret af de objektive muligheder, men har som subjekter muligheder for at handle på baggrund af professionalisme, i form af normer og værdier, der både kan knytte an til tidligere uddannelser, til uddannelsesforløb på DEP og kolleger på erhvervsskoler. Uddannelsesforløbet gennem DEP forstås i afhandlingen således som en socialiseringsproces, hvor erhvervsskolelærere som individer interagerer med deres omgivelser, det vil sige organisation, ledere, kolleger, medstuderende og elever. Derved danner lærere normer og værdier, hvori deres tidligere uddannelse spiller en rolle. Ligeledes indvirker uddannelsesstruktur, indhold og pædagogik på DEP på dannelse af disse normer og værdier, mens erhvervsskolesystemet anses for at være et strukturelt vilkår.

1.5. FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Den problemstilling, som afhandlingen har udgangspunkt i, er som nævnt, at udvikling af undervisning på erhvervsskoler har til hensigt at bidrage til en løsning på nogle udfordringer i erhvervsskolesystemet, og derfor antages pædagogisk uddannelse af lærere at være centralt. Erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse er ofte DEP, og de forventes at kunne omsætte DEP til pædagogik i erhvervsskoleundervisning, men der er ikke formelle regler for, hvorledes ansættelsesskoler gennem organisationsformer og styringsmekanismer skal understøtte dette med udgangspunkt i læreres professionsrettede eller erhvervsrettede

uddannelser (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016a). Politiske beslutninger på erhvervsskoleområdet i Danmark foregår i et samspil mellem det politiske- og administrative system og arbejdsmarkedets parter, hvorfor der er mange forskellige interessenter, der gennem DEP skal sikre uddannelse på erhvervsskoler til mange forskellige erhverv gennem mange forskellige fagligheder. Faglighed på erhvervsskoler er knyttet til både grundfag, erhvervsfag og uddannelsesspecifikke fag (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016a), og den enkelte erhvervsskolelærer skal på baggrund af sin særlige faglighed fra et erhverv og sin uddannelsesbaggrund undervise på erhvervsuddannelser og træffe pædagogiske valg i den konkrete kontekst.

På den baggrund er afhandlingens forskningsspørgsmål: *hvorledes uddannes erhvervsskolelærere gennem Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik til undervisning på erhvervsskoler?*

Der er valgt en eksplorativ tilgang til besvarelse af forskningsspørgsmålet med henblik på undersøgelse af, hvorledes DEP har en betydning, og hvad der fremstår som centralt i uddannelsesforløbet, da eksisterende forskning inden for voksen- og videreuddannelser indikerer, at sociologiske faktorer samt strukturelle vilkår kan spille en rolle, men samspillet mellem de forskellige faktorer specifikt på DEP er ikke undersøgt. Læreres sociale baggrunde i form af tidligere uddannelse er mangfoldige, og derfor må denne variabel forventes at være central og indgår i besvarelse af forskningsspørgsmålet. I erhvervsskolesystemet er der som beskrevet en række strukturelle vilkår, som indvirker på læreres uddannelsesmuligheder og undervisning på den enkelte erhvervsuddannelse på den specifikke ansættelsesskole. Læreres undervisning på erhvervsskoler har også en række udfordringer, der relaterer sig til selve erhvervsskolesystemet, og som får betydning for deres pædagogik. Endelig er der i en uddannelse som DEP i sig selv formål, strukturer, indhold samt et samspil med andre studerende, som indvirker på læreres uddannelsesforløb. I forlængelse heraf skal dog pointeres, at uddannelsesforløbet gennem DEP betragtes som en proces, hvori lærere er aktive og beslutningsdygtige aktører, hvorfor både strukturer og aktører har en betydning i besvarelsen af forskningsspørgsmålet.

Da det er afhandlingens ambition at se uddannelsesforløbet som en helhed, er forståelse for den samlede kontekst central. Blev forskningsspørgsmålet formuleret mere snævert, så dele af konteksten blev udeladt, fx undervisning på DEP eller skolars tilgange til DEP, ville denne helhedsforståelse forsvinde.

Spørgsmålet besvares ud fra analyser af dokumenter og feltstudier med henblik på relationen mellem den enkelte lærer, DEP og anvendelse i en organisation i form af undervisning på erhvervsskoler.

Empiriske spørgsmål

Forskningsspørgsmålet specificeres ud fra tre empiriske underspørgsmål, der konkretiserer den samlede kontekst for DEP, hvor spørgsmål tre er det centrale i forhold til afhandlingens formål, men ud fra Bourdieus teori må spørgsmålet forstås med baggrund i spørgsmål et og to:

1. Hvilken betydning har den historiske tradition for læreruddannelse?
2. Hvilke forudsætninger og krav formuleres i de formelle rammer for DEP?
3. Hvilken professionalisme udvikler erhvervsskolelærere gennem uddannelsesforløbet?

Spørgsmål ét, *hvilken betydning har den historiske tradition for læreruddannelse*, bidrager til besvarelse af det overordnede forskningsspørgsmål ud fra den forståelse, at hvis man skal forstå udvikling af undervisning på baggrund af DEP, må man gennem den historiske praksis finde logikker i strukturer og aktørers handlinger. Sådanne behøver ikke stadig at være hensigtsmæssige, men de vil kunne forklare nogle af de forståelser og problemstillinger, som også er aktuelle i DEP. Det teoretiske grundlag hentes hos Bourdieu (Bourdieu, 1996a). Afhandlingens historiske perspektiv fremgår af en artikel, hvori analyseres beslutningsprocessen om en ny læreruddannelse og forskellige interessenters kampe og forståelser ud fra Bourdieus begreb felt og begrebsparret indefra og udefra anvendt i professionsstudier (Duch & Rasmussen, 2016). Analysen er foretaget på baggrund af dokumenter og interviews. Det første spørgsmål er således empirisk undersøgt i forhold til, hvorledes der i beslutningsprocessen om DEP diskuteres aspekter som sammenhæng i læreruddannelse, uddannelsens niveau i forhold til lærerforudsætninger samt struktur og indhold i DEP.

Spørgsmål to, *hvilke forudsætninger og krav formuleres i de formelle rammer for DEP*, bidrager til besvarelse af det overordnede forskningsspørgsmål ud fra den antagelse, at de strukturelle rammer, som findes i en uddannelse, det være sig formål, omfang, indhold samt eksamen vil indvirke på den undervisning, som finder sted på DEP. Dette påvirkes af medstuderende, dvs. andre lærere, samt normsæt, lærere må indordne sig under med henblik på at kunne gennemføre DEP. Da hele denne kontekst på DEP antages at indvirke på, hvorledes DEP anvendes i pædagogik på erhvervsskoler, er spørgsmål to en forudsætning for besvarelse af forskningsspørgsmålet. Det andet spørgsmål besvares gennem analyse af DEPs formelle rammer ud fra Bernsteins begreb 'den pædagogiske anordning', det vil sige, hvorledes pædagogik grundes i teorier og politiske beslutninger, der omformes til praktisk pædagogik på en uddannelse (Bernstein, 2001b). DEP som formel ramme er omtalt i samtlige artikler, men udfoldes i kappen. På grund af den teoretiske forankring i Bernstein anvendes hovedsagelig begrebet pædagogik i afhandlingen, også hvor didaktik ud fra nogle forståelser kunne være mere dækkende. Derved er forudsætninger og krav i DEP empirisk undersøgt i form af læsning af de formelle dokumenter for uddannelsen i forhold til vidensgrundlag, uddannelsens intentioner

foruden struktur og indhold. Spørgsmålet besvares også ud fra artiklen 'Erhvervsskolelærer til eksamen', hvor de formelle rammer er operationaliseret i forhold til informanternes oplevelser af eksamensbegivenheder og resultater ved eksamen (Duch, 2016a).

Spørgsmål tre, *hvilken professionalisme udvikler erhvervsskolelærere gennem uddannelsesforløbet*, bidrager til forskningsspørgsmålet med den begrundelse, at gennem en læreruddannelse vil både uddannelsen og den praktiske oplæring, som på DEP finder sted på erhvervsskoler, afspejle normer og værdier for, hvorledes man hensigtsmæssigt udfylder sin rolle som erhvervsskolelærer. Det kan få betydning for, hvorledes man som ny lærer forstår sin opgave, begrundet sin undervisning og i det hele taget agerer på erhvervsskoler. Begrebet professionalisme anvendes i afhandlingen på flere forskellige måder. Begrebet hænger sammen med opbygning af en professionel identitet, hvilket er en konkretisering, som har vist sig central både i empirien og forskning i professioner, og som formidles i afhandlingens artikel, 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' (Duch, 2016b). Professionalisme er i artiklen operationaliseret i forhold til, hvem man er og ønsker at være som professionel (Heggen, 2008), og hvorledes man udvikler autonomi og kriterier for 'god' undervisning.

I artiklen om læreres læringsbaner, 'VET again: now as a VET teacher', forstås professionalisme som et samspil mellem biografiske erfaringer så som uddannelse og erhverv, DEP og uddannelsens faglige indhold samt skolens tilgang til DEP og kollegiale samarbejder (Duch og Andreassen, 2017b). Argumentet for denne operationalisering er, at udvikling af professionalisme ikke alene kan ses i forhold til et uddannelsesforløb, men at den enkelte studerendes forudsætninger i form af tidligere uddannelse også er afgørende for udbyttet af en uddannelse. Ligeledes er forudsætninger for at kunne anvende uddannelsen på arbejdspladsen central. Derfor er den begrebslige linse i artiklens analyse læringsbaner ud fra Heggens og Smebys forståelse.

Spørgsmål tre besvares gennem yderligere to artikler, der begge omhandler læreres anvendelse af DEP i undervisning på erhvervsskoler, og hvor professionalisme således forstås i forhold til pædagogiske valg samt læreres begrundelser på baggrund af et vidensgrundlag (Duch & Andreassen, 2015; 2017a;). I artiklen 'Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark' er spørgsmålet operationaliseret i forhold til, hvilken viden fra DEP lærere hæfter sig ved og anvender i relation til undervisning, og det analyseres ved anvendelse af teoretiske begreber hentet fra Bernstein og Bourdieu (Duch & Andreassen, 2015). I 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' er spørgsmålet også operationaliseret i forhold til den viden, som anvendes fra DEP, og hvorledes lærere organisatorisk og didaktisk anvender dette (Duch & Andreassen, 2017a). Her anvendes Bourdieus teoretiske forståelse samt begreber udviklet af Eraut.

De fire nævnte artikler besvarer således samlet set spørgsmål tre ud fra forskellige vinkler, og disse vinkler bidrager til besvarelse af forskningsspørgsmålet i forhold til, hvorledes DEP anvendes i undervisning i form af pædagogik på erhvervsskoler med henblik på de udfordringer, som den enkelte lærer står over for i den konkrete kontekst.

1.6. TIDLIGERE FORSKNING

Tidligere forskning har beskæftiget sig generelt med læreruddannelser, men afhandlingen undersøger læreruddannelse, læreres uddannelsesmæssige forudsætninger og en læreruddannelses betydning for undervisning i en specifik sammenhæng. Med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet redegøres i det følgende for tidligere forskning i relation til erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse og dennes betydning for undervisning på erhvervsskoler opdelt efter de delområder, som der er forsket i. Det gøres med henblik på selve uddannelsen, dens placering blandt andre læreruddannelser samt dens historiske udvikling. Derefter redegøres for forskning i relation til de lærere, som tager uddannelsen, hvilket både omhandler selve uddannelsesforløbet for lærere samt deres sociale baggrunde. Der er primært tale om kvalitativ forskning, men der indgår kvantitative studier og kombinationer. Til slut redegøres for forskning i pædagogik på erhvervsskoler, idet forskningsspørgsmålet omhandler undervisning på erhvervsskoler.

Fremstillingen fremhæver dansk forskning, da konteksten for både læreruddannelser og erhvervsuddannelser varierer, selv inden for et relativt ensartet område som de nordiske lande. Der nævnes dog nordisk forskning i forbindelse med læreruddannelser, identitetsudvikling og pædagogik, mens international forskning særlig nævnes i forbindelse med en overordnet kategorisering, niveau og struktur for læreruddannelse.

Redegørelsen for tidligere forskning anvendes dels til afslutningsvis i afsnittet at begrunde forskningsspørgsmålet og dels til i afhandlingens konklusion at opsummere afhandlingens forskningsbidrag. I den forbindelse foldes udvalgte resultater fra dele af tidligere forskning ud, mens fremstillingen her alene har til hensigt at give en kortfattet oversigt.

Uddannelse af lærere

Forskning i læreres uddannelse beskæftiger sig med kategorisering af og det særlige ved de læreruddannelser, hvor man, som i DEP, først tager en faglig uddannelse og derefter en pædagogisk uddannelse (Haga & Michelsen, 1993; Billett, 2011). For denne gruppe af læreruddannelser, der uddanner til undervisning på gymnasier, professionshøjskoler og universiteter, er der forsket i historisk udvikling samt i disse uddannelser som kvalificeringsforløb og deres betydning for ansættelser (Appel,

1997; Haue, 2005; Damberg, 2008; Jensen, 2008; EVA, 2014c; Hobel, 2014; Christiansen, 2016). Denne forskning belyser nogle diskussioner, der har været i forbindelse med ændringer af pædagogikum for gymnasielærere, og hvorledes man gennem nye læreruddannelser, gennem kompromiser mellem økonomiske, politiske og indholdsmæssige ønsker, søger at løse identificerede problemstillinger i den hidtidige struktur, eller hvorledes læreres undervisningserfaring i følge jobopslag på universiteter, tillægges en varierende betydning for ansættelse som lektorer.

I forhold til erhvervsskolelæreres uddannelser omhandler den historiske forskning institutionalisering af erhvervsskoler og udvikling af den institutionelle placering af læreruddannelsen (Tilsynet med den tekniske undervisning, 1964; Rasmussen, 1969; Simonsen, 1976; Daugaard & Magnussen, 1994; Dansk teknisk Lærerforbund, 2007; Juul, 2015; Jørgensen, 2016). Uddannelsen ses som en del af den særlige gruppe af uddannelser, der betegnes som voksenuddannelser (Käpplinger & Robak 2014; Rubenson & Elfert 2014), og kvalitativ forskning belyser, hvorledes sådanne har udviklet sig i forhold til bl.a. demokratisering, folkeoplysning og arbejderbevægelsen, og at de historiske rødder stadig spiller en rolle (Olesen, 2014).

International forskning i erhvervsskolelæreres uddannelse adresserer enkelte landes systemer, samt indeholder sammenligninger af forskellige uddannelsessystemer (Misra, 2011; Avis mfl., 2012; Barabasch & Watt-Malcolm, 2013; Grande mfl., 2014; Cedefop, 2016; Hiim, 2016). Der beskrives en stor variation i læreruddannelser både i forhold til uddannelsesniveau og i forhold til vægtning af praktisk oplæring i undervisning. Desuden findes analyser af den europæiske politik på voksenområdet, der hænger sammen med udvikling af begrebet livslang læring og dets implementering i dansk uddannelsespolitik (Rubenson, 2004; Kuhn & Sultana, 2006; Rasmussen, 2006; 2014; Cedefop, 2009; Jarvis, 2014). Denne forskning fremhæver betydningen af internationale organisationer i nationale perspektiver for specifikke uddannelser.

Lærere på læreruddannelser

Grene af forskningen inden for voksenuddannelser omhandler den didaktiske tradition for at undervise voksne, voksenlivets faser og hvorledes voksne lærer (Fjord Jensen, 1996; Jarvis, 2003; Rasmussen, 2006; Wahlgren, 2010; Alheit, 2012; Jarvis, 2014; Illeris, 2015; Larsen, 2015; Stegeager, 2016). Resultaterne af den kvalitative forskning viser, at det for voksne er centralt, at uddannelser giver mening for dem, hvis undervisning skal få betydning for deres udøvelse af et erhverv. I forhold til erhvervsskolelærere foreligger en række sociologisk orienterede evalueringer og undersøgelser af læreres tidligere uddannelser og aktuelle uddannelsesbehov (Marckmann, 1971; Undervisningsministeriet, 1974; Harreby og Hvidtfeldt, 1988; Grünbaum, 1991, 1994; Aarkrog mfl., 1997; Harreby og Nielsen, 2000; EVA, 2002; Harreby, 2006; EVA 2014a; 2014b; 2015a). Resultaterne fra disse publikationer, som både bygger på kvalitative og kvantitative data, giver indblik i en aktuel status på området, som fx anvendes til anbefalinger af nye uddannelsesmæssige tiltag.

På andre uddannelsesområder er forsket i sociale baggrundes betydning i forhold til at begå sig i uddannelser og i forhold til særlige træk ved forskellige professioner (Ulriksen m.fl., 2009; Harrits & Gytz Olsen, 2012; Nielsen m.fl., 2013; Thomsen m.fl., 2013; Højbjerg & Magnussen, 2015). Kvantitativ forskningen viser bl.a., at sociale baggrunde har en betydning for kulturelle præferencer blandt studerende på professionsuddannelser, og at studerendes tilgang til uddannelser varierer på uddannelser rettet mod forskellige professioner (Harrits & Gytz Olsen, 2012). Blandt erhvervsskolelærere spiller sociale baggrunde som uddannelse, brancheerfaring og kollegiale samarbejder en rolle i forhold til et fag-habitus ifølge kvalitativ forskning (Friche, 2010, s. 301). Ligeledes forskes på andre uddannelsesområder i bedømmelser og karakterer samt deres betydning i forhold til, hvorledes uddannelser opleves og kan anvendes (Dohn, 2006; Rienicker & Troelsen, 2006; Miller, 2008; Ulriksen & Andersen, 2015). På den baggrund rejses fx en debat af en uddannelsespolitik, der fokuserer på karakterer, samt de konsekvenser for læring, erhvervsudøvelse og ulighed den førte politik kan få (Ulriksen & Andersen, 2015).

I forhold til læreruddannelser, hvor der både indgår en teoretisk uddannelse og forskellige former for praktik på skoler, forskes i relationen mellem de to dele. Et forskningsfelt forholder sig overordnet til forholdet mellem teori og praksis og viser flere forskellige og parallelle forståelser (Carr, 1986; 2006; Jorgensen, 2005; Nielsen, 2014), mens andre forskere i en kombination mellem empiri og teoriudvikling, udvikler tilgange til, hvorledes praktiske oplæringsforløb kan forbindes med skolastisk undervisning (Dewey, 1909; Kemmis & Smith 2007; Schön, 2013). Der er ligeledes forsket i, hvorledes eksisterende teorier om forholdet mellem teori og praksis kan forstås, videreudvikles eller kombineres (Saugstad, 2004; Gleerup, 2007; Tanggaard, 2007; Lahn & Jensen, 2008; Rønnestad, 2008; Smeby, 2008). Endelig foreligger der også empirisk baseret forskning, evaluering og analyser med henblik på, hvorledes der kan skabes sammenhænge i uddannelsesforløb, og hvor resultater peger på forskellige løsninger til bedre sammenhænge (Grünbaum 1991, Harreby 1996; Lindhart, 2007; Aarkrog, 2008; 2010; Heggen & Smeby, 2012; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Heggen & Raaen, 2014; Haastруп & Knudsen, 2015; Laursen, 2015).

Opbygning af en professionel identitet gennem uddannelsesforløb og dennes funktion i praksis er undersøgt. Den professionelle identitet betragtes ud fra forskellige teoretiske traditioner (Bathmaker & Avis, 2007; Handsbøl & Krejsler, 2008; Heggen, 2008), og empiriske studier viser modsætninger mellem en idealiseret identitet i en læreruddannelse og en realiseret identitet i en undervisningspraksis (Avis & Bathmaker, 2007). På erhvervsskoleområdet foreligger empirisk forskning med forskellige resultater fra forskellige kontekster og med forskellige antagelser i forhold til, om læreridentitet for erhvervsskolelærere både knytter sig til funktionen som lærer og tidligere erhverv (Haga & Michelsen, 1993; Fejes & Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Andersson & Köpsén, 2015; Johannesen, 2015; Köpsén & Andersson, 2015). Andre studier viser, at ændringer i erhvervsuddannelser så som reformer kan indvirke på identiteten (Vähäsantanen mfl., 2009), og tilknytning til en beskæftigelsesidentitet før

lærerjobbet har en betydning (Robson mfl., 2004). Vedligeholdelse af kontakten til den faglige baggrund kan på den ene side sikre en kobling til praksis, men det kan også fastholde i forhold til køn, klasse og etnicitet (Rehn & Eliasson, 2015). Forskning beskriver en særlig identitet knyttet til erhvervsfag inden for erhvervsuddannelser, som adskilles fra identitet inden for professioner som fx andre læreruddannelser (Sørensen mfl., 1984; Smistrup, 2004; Jørgensen & Smistrup, 2007; Jørgensen, 2009).

Det særegne ved de erhvervsrettede uddannelser er det praktiske arbejde og dermed læringssituationer under sådanne, som lærere skal uddannes til at håndtere (Brown mfl., 2011). Studier af den sociale praksis i erhverv viser, med baggrund i Laves teorier (Lave & Wenger, 2003; Lave, 2011), de økonomiske vilkår for en produktion (Nielsen, 2006) og kønnede diskurser (Nielsen, 2008). Men denne praksis er kun den ene kontekst på en erhvervsrettet uddannelse, hvor elever både har lærepladsen og befinder sig på erhvervsskolen, og som lærere skal undervise med henblik på (Louw, 2015).

Pædagogik på erhvervsskoler

Hvor der inden for folkeskoleområdet findes meget forskning, der beskæftiger sig med læreres undervisning, og betydning af læreruddannelser i forhold til undervisning, er forskningen inden for erhvervsskoler i mindre grad orienteret mod koblingen mellem læreruddannelse og pædagogik på erhvervsskoler. På læreruddannelsen for erhvervsskolelærere har den pædagogiske tilgang ifølge historiske analyser udviklet sig i takt med ændringer af ledere på udbyderinstitutioner, deres erfaringer og holdninger til pædagogik (Grünbaum, 1991; Daugaard & Magnussen, 1994; Marckmann, 1999). Forskning viser, at der også er en sammenhæng mellem udvikling af synet på pædagogik i det uddannelsespolitiske felt og mellem erhvervsskolereformer og pædagogiske læreruddannelser (Juul, 2004; 2006). Diverse undersøgelser udarbejdet af udbydere af erhvervsskolelæreres uddannelser dokumenterer de løbende ændringer i det pædagogiske syn (Aarkrog mfl., 1997; Birch & Svinth 2000; Harreby & Nielsen, 2000). Tyson argumenterer i sin forskning for, at læreres didaktik på erhvervsuddannelser både indeholder praktisk kunnen, refleksioner over praksis og moral (Tyson, 2016). Herrera pointerer, at det centrale ikke er, om det er en særlig didaktik (Herrera, 2015). Nore finder i Norge nye læringskontekster grundet den digitale udvikling, hvorfor didaktikken skal gentænkes (Nore, 2015). En anden analyse af erhvervsdidaktik argumenterer for kerneantagelser, der relaterer sig til erhvervet, dets praksis, historie og arbejdslivets forandringer over tid, ligesom det relaterer sig til, om elever er unge eller voksne (Gessler & Herrera, 2015). Ligeledes er der som tidligere nævnt forskning, som i en bred forståelse viser, at erhvervsskolelærere har en række udfordringer (fx Hersom, 2012; Jensen, 2012; Lippke, 2013).

Som det fremgår af ovenstående, beskæftiger tidligere forskning sig med forskellige aspekter af pædagogisk uddannelse af lærere, det særlige ved uddannelse for voksne herunder sociologiske faktorerers betydning, samt forholdet mellem teori og praksis i

uddannelsesforløb. Der foreligger imidlertid ikke forskning, som beskæftiger sig med forholdet mellem læreruddannelse og undervisning på erhvervsskoler i en dansk kontekst, hvilket er belæg og begrundelse for forskningsspørgsmålet. Til slut i afhandlingen redegøres for afhandlingens forskningsbidrag i forhold til ovennævnte forskning, men det omtales også kort i det følgende afsnit.

1.7. AFHANDLINGENS OPBYGNING

Afhandlingen består af seks artikler og nærværende 'kappe' med otte kapitler. Kappen er disponeret således:

I kapitel 2 redegøres for afhandlingens teoretiske ståsted. Udgangspunktet er Bourdieus sociologiske teori med vægt på begreberne felt, habitus, kapital og reproduktion samt hans praksisteori. Når der er tale om empirisk dataindsamling anvendes termen feltet med henblik på at kunne skelne det fra begrebet felt. Ud over Bourdieus teori indgår Bernsteins sociologi, der vægter analyse af undervisning. De centrale begreber er pædagogisk anordning, klassifikation, rammesætning foruden synlig og usynlig pædagogik. Desuden indgår tilgange til professionsstudier. Kapitel 3 består af en redegørelse for afhandlingens videnskabsteoretiske position, forskningsprojektets design efterfulgt af redegørelse for de anvendte metoder og afslutningsvis en vurdering af validitet samt redegørelse for etiske aspekter i afhandlingen.

I de følgende fire kapitler skrives afhandlingens artikler ind i forhold til afhandlingens helhed. I kapitel 4 redegøres for den historiske udvikling af læreruddannelsen, som kort er omtalt i 'Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers' (Duch & Andreasen, 2015), samt artiklen om beslutningsprocessen om DEP som pædagogisk læreruddannelse (Duch & Rasmussen, 2016). Beslutningsprocessen ses i lyset af den historiske udvikling af pædagogisk læreruddannelse. På den baggrund konkluderes på det første forskningsspørgsmål om betydningen af den historiske tradition for læreruddannelsen ud fra beslutningsprocessen om DEP. Dette kapitel bidrager således til den historiske forskning om erhvervsskolelæreres uddannelse.

I kapitel 5 analyseres læreres udvikling ud fra to artikler om henholdsvis professionel identitet og læringsbaner (Duch, 2016b; Duch og Andreasen, 2017b), hvilket bidrager til besvarelse af det tredje spørgsmål om udvikling af lærerprofessionalisme. Den første artikel bidrager til forskningsfeltet om professionel identitet, mens den anden bidrager til forskning om sammenhænge i læreruddannelse i forhold til biografi, uddannelser og transition til praksis.

Kapitel 6 udfolder de analyser af DEPs struktur og rammer, som kort er omtalt i samtlige seks artikler. Desuden analyseres eksamens betydning ud fra en artikel, hvor eksamen ses i det lys, at med DEP er læreruddannelsen fælles for alle erhvervsskolelærere uanset uddannelsesmæssig baggrund (Duch, 2016a). På baggrund af kapitlet konkluderes på det andet forskningsspørgsmål. Kapitlets forskningsmæssige bidrag relaterer sig til voksenuddannelser i form af betydningen af uddannelsesmæssig baggrund og voksnes ulige forudsætninger i uddannelsessystemet.

Kapitel 7 omhandler anvendelse af DEP i undervisning på erhvervsskoler ud fra to artikler, der bidrager til besvarelse af afhandlingens delspørgsmål tre. Den ene artikel er 'Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark' (Duch & Andreasen, 2015). Forskningsmæssigt bidrager artiklen til viden om ulighed i uddannelsesforudsætninger og om læreruddannelse. Den anden artikel 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' (Duch & Andreasen, 2017a) bidrager til forskning inden for didaktik på erhvervsskoler, ulighed i uddannelsessystemet samt relation mellem teori og praksis i læreruddannelser.

Det sidste kapitel, 8, er afhandlingens konklusion, som ud over konklusion på forskningsspørgsmålet drøfter valg af teori og metode. Der konkluderes desuden på afhandlingens forskningsmæssige bidrag og de praktiske implikationer af afhandlingen, ligesom der er forslag til yderligere forskning.

Figur 1. Artikler i afhandlingen

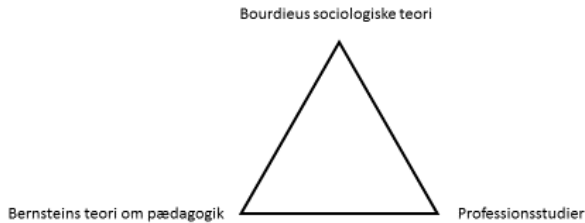
Artikel	Spørgsmål	Kapitel
Duch, H. og Rasmussen, P. (2016). Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse. <i>Praktiske grunde</i> nr. 1 og 2, s. 37-56.	1	4
Duch, H. (2016a). Erhvervsskolelærere til eksamen. <i>Cepra-striben</i> nr. 21, s. 28-35 DOI: http://dx.doi.org/10.17896/UCN.cepra.n21.167 .	2	6
Duch, H. (2016b). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. <i>NordYrk</i> , 6(1), s. 14-31. DOI: 10.3384/njvet.2242-458X.166114.	3	5
Duch, H. og Andreasen, K. E. (2017b). VET again: now as a VET teacher. Accepteret, special issue, <i>International Journal for Research in Vocational Education and Training</i> . Forventes at udkomme 2017.	3	5
Duch, H. og Andreasen, K. E. (2015). Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers. <i>International Journal for Research in Vocational Education and Training</i> , 2(3), s. 195-213. DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.5.	3	7
Duch, H. og Andreasen, K. E. (2017a). Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk efteruddannelse af lærerne – belyst med to cases. Accepteret til Andreasen og Duch (red.) <i>Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser</i> . Aalborg Universitetsforlag (i produktion).	3	7

KAPITEL 2. TEORETISK TILGANG

Kapitel 2 er en redegørelse for afhandlingens teoretiske tilgang, som kombinerer Bourdieus sociologiske teori, Bernsteins teori om pædagogik samt to sociologiske tilgange til professionalisme. Forskningsspørgsmålet besvares på denne teoretiske baggrund ud fra den forståelse, at lærere socialiseres gennem DEP. Socialisering forstås som en proces, hvori erhvervsskolelærere påvirkes af normer og værdier fra deres omgivelser, det vil sige organisation, ledere, kolleger, medstuderende og elever. Indledningsvis beskrives i kapitlet Bourdieus teori ud fra begrebet habitus og dets sammenhæng med felt, kapital samt reproduktion og praksisteori. Derefter følger redegørelse for den teoretiske forståelse af læreres socialisering gennem pædagogik ud fra Bernsteins begreber synlig og usynlig pædagogik foruden rekontekstualisering og den pædagogiske anordning. Endelig redegøres for professionsstudier i forhold til den teoretiske forståelse for sammenhæng som en interaktion mellem biografi, DEP og transition til den praksis, som i afhandlingen er erhvervsskolesystemet. Heggens definitioner af professionel identitet samt Evetts begreber indefra og udefra indgår i dette sidste afsnit.

Som nævnt i indledningen anser jeg det for et sociologisk problem, hvorledes et uddannelsesforløb indvirker på læreres normer og værdier for pædagogik, og hvorledes sociale baggrundsfaktorer indvirker på forløbet. På den baggrund er det en teoretisk ambition i afhandlingen at udvikle en hensigtsmæssig teoretisk tilgang til erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse med udgangspunkt i Bourdieus teori, men hvor også Bernstein teori og professionsstudier inddrages. I løbet af kapitlet argumenteres for og diskuteres de teoretiske implikationer ved at kombinere disse teorier og tilgange.

Figur 2. Teoretiske tilgange



2.1. BOURDIEU

Bourdieu's teori er valgt, da den kan belyse de sociologiske problemstillinger, der knytter sig til sociale baggrunde, uddannelsers betydning samt hvad der ligger bag en praksis som læreres pædagogik i uddannelsessystemer (Bourdieu 1996a; 1997; 2007). Konkret kan teorien belyse betydningen af historien bag DEP, idet det er afgørende for den nuværende praksis i feltet (Bourdieu, 1996a). Ligeledes kan teorien give en linse til forståelse af betydningen af diversiteten blandt lærere i forhold til uddannelsesbaggrunde og erhvervserfaringer (Bourdieu, & Passeron, 2006). Endelig beskæftiger Bourdieu sig specifikt med uddannelsessystemet, og selvom det er med udgangspunkt i det franske system, der adskiller sig fra det danske, åbner hans teori for forståelse af, at studerendes sociologiske forudsætninger har en betydning i uddannelser, selvom man kan kritisere teorien for at tillægge uddannelsessystemet en autonomi, som ikke nødvendigvis findes i andre lande end Frankrig (Bourdieu, 1996b; Maton, 2005; Bourdieu, & Passeron, 2006). Bourdieu's specifikke analyser af uddannelsessystemet – og øvrige empiriske analyser – er, som nævnt, forudsætningen for teoriudviklingen (fx Bourdieu, 1996a; 2005a; 2014b).

Bourdieu's teori er ikke i traditionel forstand en Grand Theory, fordi teorien ikke er løstrevet fra tid, rum og empiri (Bourdieu, 1997), men han udvikler løbende på sine begreber. Teorien kan klassificeres som en praksisteori (Nicolini, 2013), med de helt centrale begreber felt, habitus og kapital. Bourdieu's forståelse af reproduktion, klasse og læringsbaner kan siges at ligge indlejret i disse begreber, hvilket forklares nedenfor.

Bourdieu skriver om historiske aspekter af et felt. For det første argumenterer han for, at man må foretage historiske studier af et felt:

”Enhver form for sociologi må nødvendigvis have et historisk forankringspunkt, ligesom al historie i sig selv rummer en sociologisk dimension. En af mine ambitioner med min teori om felter har været at komme ud over de traditionelle modsætninger mellem synkroni og diakroni, det statiske og dynamiske, struktur og historie” [man kan] ”kun gribe dynamikken i et felt gennem en analyse af strukturen i det, omvendt kan man kun finde strukturen gennem en analyse af den måde, feltet er blevet til på, af spændingen mellem de forskellige positioner, det består af, og feltets relation til andre felter, specielt i den overordnede magtstruktur.” (Bourdieu, 1996a s. 78-79).

For Bourdieu er felt et analytisk begreb for sociale arenaer, et system af positioner, der er relateret til hinanden og giver hinanden betydning. Felter defineres således:

”På det analytiske plan kan et felt defineres som et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordeling af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed samtidig i kraft af deres objektive relationer til andre positioner.” (Bourdieu, 1996a s. 84-85).

Felter skal ses i forhold til aktørers handlinger, habitus og altså i relationer: *”At tænke i felter er at tænke relationelt.”* (Bourdieu, 1996a s. 84). Bourdieu tager afstand fra netværksteorier og rational choice teorier.

I et felt er der aktører, for hvem noget er på spil. Der er indforståetheder, kampe og konflikter. Mange konflikter handler om værdisættelse af forskellige kapitalformer, hvilket kan forklare magtkampe. Kapitaler har en relativ værdi i et felt, Bourdieu taler om, at kapitaler kan fungere som et trumfkort i et spil. Bourdieu formulerer, hvorledes en feltanalyse metodisk udarbejdes (Bourdieu, 1996a). For det første må man fastslå feltets forhold til et overordnet magtfelt. Derefter må man undersøge forholdet mellem fx aktører og/eller institutioner i feltet. Dernæst analyseres habitus (Bourdieu, 1996a).

Bourdieu afgrænser et felt på følgende måde: *”Et felt er et rum, i hvilket man kan konstatere effekten af et felt, forstået på den måde, at det, der sker med en genstand, når den passerer gennem feltet, ikke kan forklares udelukkende under henvisning til genstandens egne egenskaber.”* (Bourdieu, 1996a s. 88).

I et felt er positioner på spil. En feltanalyse vil have en historisk dimension, se på udviklingshistorie og de historiske betingelser for kampe - et synkront og diakront perspektiv. Feltet er defineret ved, at aktører finder noget, som er værd at kæmpe for.

Felter har en relativ autonomi, drives af en særlig logik, og der er kamp om, hvor feltets grænser skal trækkes. Kampen handler mere om magt end om feltet selv.

Habitus

Et felt har sin egen autonomi, sine særlige reproduktionsmekanismer, og socialisering kan finde sted på flere måder, idet der kan være begrænsninger eller forhindringer for ny socialisering både i feltet og i habitus. Habitus er varige dispositioner, som er træge for forandring, og habitus er noget andet og mere end vaner. Det er en sammenhængende, men ikke nødvendigvis harmonisk struktur. Man kan have en splittet habitus. Praxis *”ligger i habitus forstået som et historisk fænomen, som et socialt konstitueret system af strukturerede og strukturerende holdninger, der er tilegnet i en praksis og konstant er orienteret mod praktiske mål.”* (Bourdieu, 1996a s. 106-107).

Habitus er kropslig forankret, og kroppen formes af habitus. Den er på samme tid både individuel, kollektiv og samfundsmæssig, da habitus er det socialiserede subjekt. Habitus handler om, hvorledes aktører tilrettelægger deres handlinger, men det er ikke en rationel handlen. Habitus både stabiliserer, er åbent for muligheder og indeholder potentialer. Habitus kan producere diskurser og praksisser i bestemte strukturer. Bourdieu forbinder habitus med individuelle og grupperes livsbaner (Bourdieu, 1996a; Yang, 2014).

Habitus er som sagt varige dispositionssystemer (Bourdieu, 2007 s. 92), men er også arbitrære, og indeholder en praktisk foregribelse på baggrund af erfaringer. *”Habitus’en er et produkt af historien og producerer som sådan individuelle og kollektive praksisser, det vil sige historie, i overensstemmelse med de skemaer, historien har frembragt.”* (Bourdieu, 2007 s. 94). I dispositioner inderliggøres ydre strukturer, men samtidig har individet frie beslutningsmuligheder. Derfor er habitus både en kilde til nydannelser, men samtidig begrænset. På den ene side determineret, på den anden side et udtryk for individets frie vilje. Den er regelmæssig og udtryk for en bestemt klasse, som citatet siger:

”Gruppe- eller klassehabitus’ernes objektive harmoniseringer, som skyldes ensartede eksistensbetingelser, er årsagen til, at praksisserne kan være objektivt overensstemmende uafhængigt af enhver strategisk beregning og enhver bevidst reference til en norm, og at de kan være indbyrdes tilpassede i fravær af enhver direkte interaktion og så meget desto mere af enhver udtrykkelig koordinering af dem.” (Bourdieu, 2007 s. 100).

Bourdieu's teori om habitus kan på aktørniveau forklare forandringer, ligesom hans praksisteori kan anvendes i organisationsanalyser, samtidig med at den kan forklare ligheder blandt aktører i grupper (Bourdieu, 2007; Nicolini, 2013; Schmidt, 2014; Yang, 2014). Derfor anvender jeg Bourdieu's teori til analyse af feltet beskrevet i kapitel 1 med henblik på forståelse af socialisering på individniveau hos lærere, men

også set i interaktion med grupper i form af ledere og kolleger på erhvervsskoler og medstuderende på DEP. I analyser anvender jeg begrebet habitus til at forstå og forklare, hvorledes læreres tidligere uddannelser og erfaringer har betydning i forhold til, hvorledes de agerer på DEP, hvilke dele af viden fra uddannelsen de hæfter sig ved, og hvorledes de bringer viden om pædagogik i anvendelse i deres egen undervisning.

2.1.1. KAPITAL

Kapital er de ressourcer og kilder til indflydelse og magt, som aktører kæmper om at få adgang til og kontrollere (Bourdieu, 2007; Wilken, 2011). Der findes flere kapitalformer: Økonomisk, kulturel, social og symbolsk. Økonomisk kapital er materielle værdier og velstand. Kulturel kapital har en kropslig form, en objektiveret form og en institutionaliseret form. Jo mere kulturel kapital en aktør har fra fx uddannelser i den primære socialisering, jo mere sans har aktøren for senere at internalisere kulturel kapital. Social kapital er profit, man kan hente gennem netværk, forbindelser og investeringer i sociale relationer. Symbolsk kapital er en symbolsk effekt af kapital, når de andre kapitaler omveksles til indflydelse eller anerkendelse. Kapitalbegrebet hænger sammen med social reproduktion og reproduktion af ulighed.

Jeg anvender begrebet kapital i forhold til analyser af læreres selvforståelse, da de eksplicit formulerer deres indbyrdes positionering med henvisninger til forskellige uddannelsesbaggrunde, som i kontekster varierer mellem at kunne forstås som kulturel, social og symbolsk kapital. Ligeledes anvendes begrebet i forhold til den viden, både af mere teoretisk karakter og som kropslige erfaringer fra fx erhvervserfaring, som lærere kan bygge videre på gennem DEP, og som de i deres egen undervisning på erhvervsskoler skal forbinde med det område, de underviser i.

2.1.2. REPRODUKTION

Bourdieu skriver, at *"Reproduktioner finder kun sted gennem strategier og praksisformer, via hvilke de sociale aktører tidsliggør sig selv og skaber verdens tid"* (Bourdieu, 1996a s. 124). Det vil sige, at reproduktion ikke er en entydig deterministisk mekanisme. Begrebet reproduktion står centralt i bogen 'Reproduktionen' omhandlende uddannelsessystemet, og hvis udgangspunkt er den magt, uddannelsessystemet har til at udøve symbolsk vold gennem skjulte forhold. Pædagogik kan betragtes som en symbolsk voldelig handling, og magten er arbitrær. Magten er kulturelt bestemt og domineres af sociale klassers styrkeforhold. Derved er én classes dominans også arbitrær ifølge Bourdieu.

Bourdieu beskriver, hvorledes bopæl, sociale og kulturelle morfologiske kendetegn foruden køn, demografiske kendetegn, klassetilhørsforhold, eksistensvilkår, ethos og kulturel og social kapital genvæksles mellem niveauerne i uddannelsesforløb (Bourdieu & Passeron, 2006). Desuden subjektivgøres de objektive vilkår til

sandsynligheder for overgange til næste uddannelsesniveau. Den erhvervsmæssige anvendelse af uddannelsen hænger sammen med klassetilhørsforhold, hvilket vil sige placeringen i et socialt og økonomisk hierarki, klassehabitus samt den kulturelle og sociale kapital.

Uddannelsessystemet og reproduktion

Skolen, institutionen eller den pædagogiske instans får sin autoritet fra klassen og samfundet, men selv om denne autoritet, og dermed muligheden for symbolsk vold, er arbitrær, hænger det sammen med markedsløven for værdien af en given type arbejdskraft. I det pædagogiske arbejde reproduceres den kulturelle ulighed. Skolen har fået en autoritet, hvorved der gennem det pædagogiske arbejde finder et indpodningsarbejde sted (Bourdieu & Passeron, 2006).

Uddannelsessystemet har fået uddelegeret en autoritet, og den autoritet får lærere, som derved igen sikrer en fortsat reproduktion. Der er således tale om en selvreproduktion af en tottrins-delegering af autoriteten. De akademisk uddannede lærere anvender distanceringsteknikker i deres undervisning, og her er sproget centralt. Bourdieu taler om det professorale sprog og de særlige skriftlige genrer, som dominerer i uddannelsessystemet. Den særlige kommunikationsform i den pædagogiske kommunikationsrelation bliver selvbekræftende, idet det pædagogiske arbejde frembringer habitusser med identiske *"tanke-, vurderings- og handlingsskemaer i alle legitime modtagere."* (Bourdieu & Passeron, 2006 s. 57). Eksamenssystemet er et centralt selektionssystem også for fremtidig placering i samfundet. Klasser er en konstruktion hos forskere, mener Bourdieu, i opposition til Marx. Sociale klasser eksisterer ikke, men forskellen findes, i det sociale rum, *"et rum af forskelle"* (Bourdieu, 1997 s. 29).

Jeg forstår begrebet reproduktion i forhold til analyser af forskellige erhvervsskolars forskellige modellers understøttelse af DEP, hvor ledere har udviklet modellerne ud fra deres antagelser om, hvad lærerne kan, og hvorledes de ville anvende læreruddannelsen, hvis det var organisatorisk muligt. Ligeledes anvendes begrebet reproduktion i forhold til uddannelsessystemets favorisering af de højest uddannede, idet lærere gennem deres tidligere uddannelseserfaringer har forskellige tilgange og forventninger til at gå til eksamen på DEP, ligesom de har forskelligt kendskab til de genrer, som eksamensopgaver på DEP skal skrives i.

2.1.3. PRAKSISTEORI

Bourdieu's praksisteori bygger på, at praksis er et produkt af habitus, kapital og felt:

"Praksisserne har tendens til at reproducere regelmæssighederne i de vilkår, hvorunder deres generative princip blev produceret, samtidig med at de tilpasser sig de krav, der som en objektiv potentialitet ligger indfældet i situationer, således som denne defineres af de kognitive og motiverende strukturer" (Bourdieu, 2007 s. 96).

Praksisteorien handler om, hvordan og hvorfor aktører, gør, som de gør, og teorien forklarer handlinger på baggrund af strukturer. Den praktiske sans har en fysisk side, kroppen, og den giver en *”sans for spillet”* (Bourdieu, 2007 s. 110). Man lærer illusio, forståelse for spillet, og accepterer doxa, spillets grundlag. Når man fødes ind i et tilhørsforhold, får den måde, man tænker på, mening og en objektiv orientering *”en hensigtsmæssig retning.”* (Bourdieu, 2007 s. 111). Feltet er arbitrært og en kunstig social konstruktion. Bourdieu sammenligner tilhørsforholdet med et kald, fordi man totalt og ubetinget investerer i det. Man investerer i en symbolsk kapital, tilhørsforholdet til feltet er som en tro, en *”pragmatisk tro”* (Bourdieu, 2007 s. 112). Det er både en tilslutning og en *”kropstilstand”* (Bourdieu, 2007 s. 113), som i praksissen skabes mellem habitus og felten. Han taler om meningsfuldhed: *”Fordi agenterne aldrig helt ved, hvad de gør, har det, som de gør, større mening, end de ved af.”* (Bourdieu, 2007 s. 114). Det kropslige forstås både som måder at tænke og føle på. *”Forholdet til kroppen er et grundlæggende aspekt ved habitus’en, der er uadskilleligt fra et forhold til sproget og tiden.”* (Bourdieu, 2007 s. 120). Man tilegner praksis ved mimesis. Man efterligner, og *”Kroppen tror på det, den spiller”* (Bourdieu, 2007 s. 120). Man lærer habitus, og den er lettere at lære end så meget andet, fordi den er sammenhængende, den er en serie, derfor skal detaljer eller enkeltelementer ikke læres.

I afhandlingen kan læreres pædagogik forklares ud fra Bourdieus praksisforståelse, hvor teorien gør opmærksom på en sammenhæng mellem de strukturelle vilkår på en erhvervsuddannelse og læreres subjektive handling, da handlinger eller praksis er et produkt af habitus, kapital og felt. I en transition af viden fra uddannelse til undervisning kan praksisteorien forklare træghed i forhold til læreres justeringer af deres undervisningspraksis (Hardy, 2008; Yang, 2014). Bourdieu forholder sig eksplicit til betegnelsen profession, hvilket tages op nedenfor.

2.2. BERNSTEIN

Da afhandlingens forskningsspørgsmål adresserer, hvordan en uddannelse som DEP gennem sin anvendelse af teorier i uddannelsen, sin placering i et uddannelsessystem og sin pædagogik socialiserer – og derved indvirker på læreres undervisning - anvendes Bernsteins teori i afhandlingen i de analyser, som direkte omhandler disse elementer i DEP (Bernstein 1999; Bernstein 2001b).

Både Bourdieus og Bernsteins sociologiske teori omhandler uddannelse, uligheder og social reproduktion, og de har udvekslet ideer (Ball, 2008), men der er nogle centrale forskelle. Bourdieus teori handler ikke alene om uddannelsessystemet jf. ovenfor, mens Bernsteins uddannelsesteori omhandler sprogkoder, viden, curriculum, magt og klasse-mæssige forskelle (Bourdieu, 1996a; Bernstein, 1996). Der kan argumenteres for, at Bourdieus teori er velegnet i uddannelsesforskning til analyse af kontekster,

mens Bernsteins teori er mere velegnet til analyser af viden og praksis i sådanne kontekster (Bennett & Maton, 2010). Bourdieu og Bernstein kan begge læses inden for en strukturalistisk tradition, når der tages udgangspunkt i Bourdieus tidlige forskning inden for uddannelse (Sadovnik, 1991; Harker & May, 1993). Bourdieu ser dog ikke sig selv som strukturalist, som nævnt i indledningen (Bourdieu, 2006), og i den forståelse er deres videnskabelige positioner forskellige. Bernstein forholder sig til forholdet mellem sin kodeteori og habitus begrebet, men diskuterer Harker og Mays læsning af de to begreber (Bernstein, 1996; Harker & May, 1993). Bernstein lægger på nogle punkter afstand til Bourdieus teori (Bernstein, 1996, 2001b; Sadovnik, 2001), da han er uenig med uddannelsessociologiske analyser, der ser *”den pædagogiske diskurs som et medium for andre stemmer: klasse, køn, race.”* (Bernstein, 2001a, s. 134). Han mener, at kulturel reproduktion handler om den pædagogiske diskurs selv: *”men jeg vil vise, at det, der er fraværende i den pædagogiske diskurs, det er dens egen stemme.”* (Bernstein, 2001b, s. 134). Ud fra Bernsteins teori foregår der socialisering i pædagogik til bestemt adfærd, og som favoriserer nogle sociale grupper over andre. Således er både Bourdieu og Bernstein optaget af, hvad der kan betegnes som klasser, men med en anden forståelse end den klassiske marxistiske tradition (Chouriaraki & Bayer, 2001; Bourdieu, 2006).

Bernsteins teoretiske ståsted karakteriseres forskelligt. Chouriaraki peger mod post-strukturalisme, Sadovnik placerer ham senere (end ovennævnte publikation fra 1991) i en syntese af strukturalisme, interaktionisme og konflikttilgang. Bøje ser ændringer i løbet af forfatterskabet fra en vægtning af uddannelsesstrukturer til et konstruktivistisk spor (Bøje, 2010; Chouriaraki & Bayer, 2001; Sadovnik, 2001). Jeg læser både de strukturalistiske og konstruktivistiske tendenser i teorien, hvilket er med til anvendelighed af hans teori i kombination med Bourdieus teori.

I Bernsteins teori er hans kodeteori, som afhandlingen ikke inddrager, central, mens forskningstraditionen inden for viden og curriculum indgår, men jeg anvender alene begrebet viden (Bernstein, 1999; Afdal, 2012; 2014).

2.2.1. SYNLIG OG USYNLIG PÆDAGOGIK

To helt centrale begreber for at forstå Bernsteins teori om socialisering er klassifikation og rammesætning. Klassifikation handler om, hvad diskurser frembringer, og beskriver relationen mellem kategorier på flere niveauer *”between agencies, between agents, between discourses, between practices.”* (Bernstein, 1996 s. 6). Klassifikation kan både være en ydre orden, den kan være indre hos aktører foruden samspillet mellem det ydre og indre, det er *”de kategorier, det indhold og de sammenhænge, der skal formidles.”* (Bernstein, 2001b, s. 163). Klassifikationer kan være stærke eller svage. Rammesætning kommer til udtryk i, hvordan betydninger komponeres, bliver forståelige, og karakteren af de sociale relationer i forståelsen. Rammesætning omhandler kontrollen af kommunikationen i pædagogiske relationer.

"Thus, classification establishes voices, and framing establishes the message." (Bernstein, 1996 s. 12).

Rammesætning konkretiseres i forhold til selektioner i kommunikation, rækkefølger, hastighed, kriterier og kontrol - i det hele taget over muligheden for transmission. Rammen skabes både af den diskursive og den sociale orden. Rammen kan skabe to forskellige typer af praksis, synlig og usynlig pædagogik. I usynlig pædagogik er både diskurser og instruktioner implicite, modsat i den synlige pædagogik. Bernstein understreger, at teorien rummer mulighed for forandringer i undervisning, for hvis rammen ændres, gøres svagere, så kan der ske ændringer. *"So change can come at the level of framing."* (Bernstein, 1996 s. 15).

Bernstein skelner mellem kontrol og magt. Kontrol opbygger interne legitime kommunikationsformer, mens magt er relationer i givne interaktioner altså relationer mellem forskellige kategorier. Magtens omsætning på individniveau handler om grænser og kategorielle forestillinger om grænser, klassifikationer. Det, som adskiller klassifikationer fx mellem forskellige diskurser, er magt. Hvis klassifikationer ændres, brydes diskursers magt og dermed deres isolation og evne til reproduktion.

Modtagere har forskellige muligheder for forståelse af konteksten, hvilket benævnes identificeringsregler. Man kan godt som modtager besidde identificeringsreglen, uden alligevel at være i stand til at deltage på legitim vis, men man kan ikke frembringe de korrekte tekster, hvis man ikke besidder effektueringsreglen. *"En tekst defineres som hvad som helst der påkalder sig evaluering"* (Bernstein, 2001b s. 86).

Pædagogik kan som sagt være synlig eller usynlig (Bernstein, 2001b). Synlig pædagogik vægter, at eleven følger fastsatte kriterier og lever op til de ydre krav om præstation, som er ens for alle. Usynlig pædagogik er optaget af de indre procedurer hos modtageren, tilegnelsesprocedurer. Usynlig pædagogik har forskellige mål for de forskellige deltagere, og udgangspunktet er den enkeltes muligheder. Den synlige pædagogik lettere for middelklassen fra det økonomiske felt, den usynlige pædagogik lettere for middelklassen fra feltet for symbolsk kontrol. Symbolsk kontrol defineres således: *"i det væsentlige og kort sagt er symbolsk kontrol et redskab for frembringelse af specifikke bevidsthedsformer og disses distribution af dominerende kategorier på kulturområdet."* (Bernstein, 2001a s. 123). Bernstein udvikler på sin teori i kontekster med børn, men begreberne anvendes i afhandlingen både til analyser på ungdoms- og voksenområdet, idet jeg har taget det standpunkt, at begreberne er en hensigtsmæssig linse også i andre kontekster, end Bernstein empirisk arbejdede med.

Den indre logik i pædagogisk praksis består af et regelsæt, et *"regelsæt, som ligger forud for det indhold, som skal formidles."* (Bernstein, 2001a, s. 95). I den indre logik er der tre regler. For det første hierarki regler *"Modtageren må altså lære at være modtager, og formidleren må lære at være formidler."* (Bernstein, 2001a, s. 96). For det andet rækkefølge-regler: noget stof kommer før noget andet, og det sker i et givent

tempo. For det tredje kriterie-regler, der handler om, hvad modtageren kan og skal: *"Kriterierne sætter modtageren i stand til at forstå, hvad der anses for legitim eller illegitim kommunikation, social relation eller position."* (Bernstein, 2001a, s. 97). Rækkefølgerregler og kriterie-regler er en del af undervisningens diskursive regler.

Skolens curriculum skal tilegnes både ved arbejde i skolen og hjemme, da tiden i skolen ikke rækker til tilegnelsen, hvilket er en del af den synlige pædagogik. Da tilegnelsen er underlagt en tidlig logik og rækkefølge, er hjemmearbejdet både i en lokal pædagogisk kontekst (familiens) og den officielle pædagogiske kontekst, hvilket giver forskellige klassemæssige tilegnelsesmuligheder. Bernstein taler om økonomiske og symbolske forudsætninger både i forhold til tid, rum og hierarki.

Bernstein ser pædagogikker som *"kulturel videreformidling af magtfordeling"* (Bernstein, 2001b, s. 104). Middelklassen, som *"er knyttet til det økonomiske felt (produktion, distribution og kapitalcirkulation)"* vil have lettere ved den synlige pædagogik, mens middelklassen, der er knyttet til *"feltet for symbolsk kontrol, og som arbejder i specialiserede agenturer for symbolsk kontrol, sædvanligvis i den offentlige sektor"*, vil have lettere ved den usynlige pædagogik (Bernstein, 2001b, s. 104).

2.2.2. KLASSEFORSTÅELSE OG REPRODUKTION

Klasser vil modtage den usynlige pædagogik på forskellige måder. Bernstein taler om økonomiske og symbolske forudsætninger både i forhold til tid, rum og hierarki. Hans fokus er ikke sociale klasser, men praksis i den pædagogiske diskurs. Udgangspunktet er en adskillelse mellem magt og kontrol, hvilket er grundlæggende for forståelse af teorien. Magt handler om at skabe og reproducere grænser, *"power always operates on the relations between categories."* (Bernstein, 1996 s. 5). Kontrol legitimerer magtens kategorier. Men kontrol har to ansigter: *"control is double faced for it carries both the power of reproduction and the potential for its change."* (Bernstein, 1996 s. 5). Som jeg læser dette citat, har aktører i Bernsteins teori, ligesom hos Bourdieu, mulighed for at ændre på det, som til tider kan forstås som rene strukturelle reproduktioner, hvis de har mulighed for kontrol.

2.2.3. DEN PÆDAGOGISKE ANORDNING

For Bernstein er den pædagogiske anordning - fra den officielle pædagogiske diskurs til den familiære kontekst - sammenhængende. Det vil sige, at socialisering styres eller rammesættes af den pædagogiske anordning. Bernstein er inspireret af Bourdieus begreb felt, men lægger alligevel afstand til det: *"I found, as many others, Bourdieu's concept of field immensely valuable, I have some difficulties over its boundaries, inter-relations and conditions of its existence for my own work."* (Bernstein, 1996 s. 202).

Den officielle pædagogiske diskurs etableres ifølge Bernstein af de dominerende politiske partier og interesseorganisationer og er i de offentlige institutioner domineret af særlige eksperter. Den officielle pædagogiske diskurs reguleres direkte via stat, lovgivning og administration. Diskursen influeres af både det internationale felt, staten og dennes dominerende principper. Men den skabes også af produktionsfeltet, som er det intellektuelle felt, der producerer og ikke kun reproducerer diskurser. Den officielle reproduktion sker også på baggrund af det økonomiske felt og symbolsk kontrol. I produktionsfeltet findes en række forskere inden for forskellige områder fx uddannelsespolitik, pædagogik og økonomi, som er centrale produktionsfelter i forhold til den officielle pædagogiske diskurs.

Gennem rekontekstualisering skabes den pædagogiske reproduktionsdiskurs. Det centrale er, at konstituere hvad og hvordan:

””Hvad” drejer sig om de kategorier, det indhold og de sammenhænge, der skal formidles, det drejer sig altså om deres klassifikation; og ”hvordan” drejer sig om måden for deres formidling, i hovedsagen om de rammer, der kan sættes herfor. ”Hvad” indebærer rekontekstualisering af diskurser fra intellektuelle felter (fysik, engelsk, historie, osv.), udtryksfelter (kunstarterne og manuelle felter (håndværk)), hvorimod ”hvordan” drejer sig om rekontekstualisering af socialvidenskabelige teorier, almindeligvis psykologi” (Bernstein, 2001b, s. 163).

Det primære rekontekstualiseringsfelt er mellem den pædagogiske diskurs og familie/lokalsamfund.

Bernstein anvender begrebet pædagogik, hvorfor jeg har valgt i afhandlingen at tale om pædagogik, med mindre didaktik direkte benævnes, velvidende, at begrebet didaktik i forhold til nogle definitioner til tider kunne anvendes. Bernsteins teori anvendes i afhandlingens analyser af pædagogik på erhvervsskoler. Teorien anvendes til en forståelse af DEP, herunder hvorledes teorier, viden og indhold vælges, og hvorledes undervisere på DEP mere konkret omsætter det i undervisningen. I afhandlingen anvendes Bourdieus begreb felt som et overordnet begreb til analyser af beslutningsprocessen om DEP, mens Bernsteins begreb den pædagogiske anordning anvendes mere konkret til analyser af selve uddannelsen DEP, dens struktur, indhold og anvendelse.

2.3. PROFESSIONSSTUDIER

Bourdieu anvender begrebet 'profession' i sin analyse af magt og magtændringer i det franske uddannelsessystem og adskiller, hvad han kalder *”bourgeois employees”* som bl.a. lærere fra *”self-employed professionals”*, som tjener penge på deres kulturelle kapital uden ekstern støtte (Bourdieu, 1996b, s. 336). Senere opfordrer han til, at man

ikke tager ”en professions egen definition af sig selv for pålydende” (Bourdieu, 1996a). Argumentet er, at man ud fra den definition godt kan indsamle data, ud fra positivistiske forståelser, men hvis man vil foretage en feltanalyse, kræves en reflektiv tilgang:

”Sagen bliver en helt anden og betydelig sværere at have med at gøre, hvis jeg i stedet for at tage fagets eller professionens egen definition af sig selv for pålydende begynder at undersøge det konkrete og symbolske harmoniseringsarbejder, der har været nødvendigt, for at det kan komme til at fremstå som en helhed.” (Bourdieu, 1996a, s. 223).

Ukritisk anvendelse af begrebet profession mangler således en reflektiv distance til den bagved liggende magt. At Bourdieu i begrænset omfang forholder sig begrebet, kan ses i lyset af, at der i fransk forskningstradition ofte anvendes begrebet ”occupation” frem for profession (Schinkel & Noordegraaf, 2011 s. 71). Bourdieus teori kan imidlertid anvendes i professionsstudier, hvis professionalisme ses som symbolsk kapital i professioners magtkampe i feltet, hvor professionalisering således bliver en kamp om symbolsk kapital:

”Conceptualizing professionalism as symbolic capital means professions are occupational networks nested in what Bourdieu terms the field of power. “Professionalization” is then a process of struggle over the attainment of professionalism as symbolic capital. Such struggles are always also struggles over legitimate definitions of professionalism.” (Schinkel & Noordegraaf, 2011 s. 89).

Professionsstudier har et begrebsapparat og således perspektiver på identitetsbegrebet samt forholdet mellem teori og praksis, som kan kvalificere afhandlingens analyser (fx Heggen, 2008; Heggen et al., 2015). Et sådant begrebsapparat, mener jeg, kan understøtte en reflektiv tilgang til en profession, uden nødvendigvis ukritisk at overtage professionens selvforståelse, hvilket Bourdieu ser som en potentiel metodisk problemstilling. På den baggrund suppleres Bourdieus teori med begreber fra professionsstudier i afhandlingen.

En profession kan samlet defineres ud fra tre perspektiver, som er den vidensbaserede jobfunktion fra Abbott, abstrakt, generel viden på højere uddannelser fra Freidson, professioners konkurrence om indkomst og status fra Larson (Fauske, 2008). Den akademiske viden har både en praktisk og symbolsk funktion jf. Abbott og Freidson (Abbott, 1988; Fauske, 2008). Professionsrelateret forskning kan have vægt på kvalifikationsforløb, som i læreruddannelser (Slagsted, 2008 s. 66), og diversiteten i en profession kan beskrives som et forskelligt professionsgrundlag (Grimen, 2008 s. 84).

2.3.1. TEORI, PRAKSIS OG SAMMENHÆNG

En tematik i professionsstudier er relationen mellem teori og praksis. I afhandlingens forskningsspørgsmål ligger, at uddannelse til erhvervsskolelærer både foregår på DEP og påvirkes af erhvervsskolesystemet, sådan som det kommer til udtryk på lærerens ansættelsessted. Det vil sige, at på DEP undervises i teori med henblik på bl.a. undervisning på skoler, mens erhvervsskoler fungerer som en praksis, hvori viden fra DEP skal anvendes. I forskningsspørgsmålet ligger således, at der både er en teoretisk og praktisk side af læreruddannelse, og derfor anvendes en teoretisk tilgang, som er optaget af sammenhæng mellem disse to sider.

Afhandlingen beskæftiger sig derfor med begrebet sammenhæng. Udgangspunktet for begrebet sammenhæng er det engelske coherence. Ud fra en sociokulturel tilgang kan begrebet adressere teori-praksis problemer ved at betragte forskellige vidensdimensioner (Heggen mfl., 2015):

“Coherence addresses not only the relationship between different types or dimensions of knowledge but also the interconnections between pieces of knowledge that are developed and used in different contexts, such as pre enrolment contexts, in-class teaching and placement settings as well as professional work settings.” (Heggen mfl., 2015 s. 70).

Heggen, Smeby og Vägen inddeler de eksisterende perspektiver på forholdet mellem integration af teoretisk og praktisk viden ud fra tre forskellige argumenter: *“similarity arguments”*, *“difference arguments”* og *“learning trajectories”* (Heggen mfl., 2015 s. 72). Førstnævnte vægter, som navnet siger, hvorledes der kan skabes lighed mellem kontekster. Her findes transfer i den behavioristiske tilgang hos Thorndike, hvor der er vægt på identiske elementer, når viden overføres fra en kontekst til en anden. Den senere Judd vægter det vigtige i strukturelle og identiske elementer i transfer ud fra en mere kognitiv orienteret tilgang. Forskerne placerer også problembaseret læring i denne tradition, da det ud fra kongruens skal understøtte den studerendes kognitive forståelse ved at arbejde med praktiske problemer i uddannelsen. Den anden tilgang understreger forskelligheden mellem læringskontekster og indeholder den situerede og kognitive tilgang som findes hos Lave og Wenger og aktivitetsteorier hos fx Engeström samt Bernsteins teori om vidensformer. Tilgangen til læringsbaner understreger, at *“competence and expertise are developed over time in a number of different contexts”* (Heggen mfl., 2015 s. 78). I denne tradition ser de livslang læring og tilgange der vægter non-formal læring som fx hos Eraut (Eraut, 2000; 2007; 2011).

Om læringsbaner skriver Heggen: *“a longitudinal approach could be more inclusive and use different perspectives as a sound point of departure for empirical studies of coherence.”* (Heggen mfl., 2015 s. 79). Forskerne adskiller tre former for sammenhæng, som alle kan have ligheder og forskelle i kontekster som *“a driving force for learning and professional development.”* (Heggen mfl., 2015 s. 79). De tre

former er biografisk, i uddannelsen og transition til praksis. Biografisk sammenhæng handler om meningsfulde koblinger til eksisterende viden og erfaringer. Uddannelsesmæssig sammenhæng *“focuses on how students experience the relationships amongst the different elements of the curriculum and on the connections between in-class education and placement experience.”* (Heggen mfl., 2015 s. 80). Den sidste form for sammenhæng er transition, som *“examines the relationship between knowledge and skills acquired in professional education and the actual work carried out by newly qualified professionals.”* (Heggen mfl., 2015 s. 82). Det handler både om læring i overførsel fra uddannelse til arbejdsplads og til fortsat læring og udvikling.

I en tidligere artikel forbinder Heggen og Smeby begrebet biografisk sammenhæng med litteratur om mestring, mest kendt fra Antonovskys teori om salutogenese, og den livshistoriske tradition (Heggen & Smeby, 2012). Desuden forbinder de sammenhæng i uddannelse med Hammerness skel mellem begrebslig og strukturel sammenhæng, som beskrives nedenfor. De rejser spørgsmålet, om sammenhæng er et entydigt gode: *”Spissformulert: er koherens eit entydig gode, og er det slik at mest mulig samanheng også gir best profesjonskvalifisering?”* (Heggen & Smeby, 2012 s. 10). Deres standpunkt er, at man kan gå for langt i ønsket om sammenhæng, fordi der er tale om forskellige former for kundskaber, hvad Bernstein kalder horisontale og vertikale strukturer (Bernstein, 1999). Forfatterernes standpunkt er, at: *”Balansen må handle om at det er rom for denne vertikale strukturen, samtidig som det må stillast krav om god samanheng på området der utviklinga av teoretisk kunnskap har eit empirisk grunnlag.”* (Heggen & Smeby, 2012 s. 11). De adskiller konsistens og koherens, hvor konsistens er modsætningsfri sammenhæng. Det ser de ikke som hensigtsmæssigt, da modsætninger er en læringsmæssig drivkraft, og da professioner er i konstant udvikling, er modsætninger en del af foranderligheden. *”Koherens må derfor ikkje handle om å gi inntrykk av enkle samanhengar, men at dei reelle motsetningane bliver eksponerte slik at dei kan bli vurderte.”* (Heggen & Smeby, 2012 s. 12).

Hammernes og Klette har en udfoldet beskrivelse af sammenhæng i uddannelser, hvor de direkte skriver sig ind i Smeby og Heggens begreb (Hammernes & Klette, 2015). Forskellen mellem de to forskningstilgange er, at Hammernes og Klette mener, der bør være en sammenhæng. Hammernes taler om strukturelle og konceptuelle elementer af sammenhæng (Hammerness, 2006). Grænsen er flydende, men konceptuel sammenhæng er bevidst arbejde med sammenhæng mellem teori og praksis og et sammenhængende koncept i hele uddannelsen. Strukturel sammenhæng er progression mellem kurser og deres organisering generelt.

Jeg anvender i afhandlingen ovenstående tilgang til sammenhæng, som kan findes i tre kontekster: den studerendes liv og dermed livsbaner, som de kommer til udtryk i habitus jf. Bourdieu, i uddannelsen DEP samt i transitionen fra DEP til undervisning på erhvervsskoler. Disse kontekster anser jeg som værende i en fortsat udvikling og gensidig påvirkning om end med træghed jf. Bourdieu. Uddannelsen, dvs. DEP, som

jeg analyserer ud fra Bernsteins begreber, kan også analyseres ud fra begreberne strukturel og konceptuel sammenhæng.

2.3.2. PROFESSIONALISME

En profession defineres i afhandlingen som en arbejdsmæssig organisering, knyttet til en uddannelse og med opgaver løst inden for en standard (Molander & Terum, 2008). Desuden har en profession en samfundsmæssig betydning (Molander & Terum, 2008). Professionalisme omhandler det normative og ideologiske i udøvelsen af en profession herunder værdier i professionen (Evetts, 2011). Fælles værdier i undervisning er centrale (Tatto, 1996; Hammerness & Klette, 2015), mens der findes forskellige traditioner for forståelse for god undervisning (Dale, 1998; Laursen, 2004; 2013; Andersen, 2006; Helmke & Christiansen, 2008; Meyer, 2008).

Begrundelsen for at inddrage professionalisme i afhandlingen er, at tilgangen begrebsliggør, hvorfor læreres undervisning ikke alene kan forstås i form af de handlinger, de udøver i forbindelse med undervisning, men må forstås i lyset af de værdier, som ligger bagved som begrundelser for pædagogiske valg. Ligeledes er det metodisk og empirisk vanskeligt at undersøge de direkte relationer mellem et uddannelsesforløb som DEP og anvendelsen heraf på arbejdspladsen, mens normer, ideologier og værdier kan udtrykkes sprogligt af lærerne, ligesom deres oplevelse af identitetsmæssige ændringer (jf. kapitel 3). På den baggrund vil jeg komme ind på de to valgte tilgange til professionalisme, først ud fra professionel identitet og derefter begreberne indefra og udefra.

Professionel identitet

Forskning inden for erhvervsfag adskiller identitet hos faglærte og professionsuddannede med udgangspunkt i, at både uddannelsen, arbejdsmarkedet og arbejdet er forskelligt, idet udgangspunktet for forskningen er overgange mellem en erhvervsuddannelse og arbejdsmarkedet i et arbejdsmarkedsperspektiv (Jørgensen & Smistrup, 2007). I afhandlingen anvendes tre identitetsbegreber fra professionsforskning, der har et sociokulturelt udgangspunkt (Heggen, 2008). Professionsidentitet ses som et kollektivt fællesskab i professionen, der kan have forskellig styrke, men som knytter sig til jurisdiktioner, arbejdsvilkår og løn (Heggen, 2008). Den personlige identitet kan, ud fra socialpsykologien, påvirkes af sine omgivelser, men kan også være selvstændig (Mead, 2005), mens professionel identitet omhandler den del af identiteten, som vedrører professionsudøvelsen. Den professionelle identitet knytter sig både til uddannelsesforløb og erfaringer fra udøvelse af professionen og handler om, *”kven ein er og ønskjer å vere”* (Heggen, 2008 s. 321). De tre identiteter, dvs. personlig identitet, professionsidentitet og professionel identitet, påvirker gensidigt hinanden og udvikles over tid.

Der er ligheder mellem Heggens begreb professionel identitet og Bourdieus begreb habitus, idet habitus også er både det individuelle, det personlige og det kollektive:

”Når man siger *habitus*, siger man samtidig, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt. *Habitus er socialiseret subjektivitet*” (Bourdieu, 1996a, s. 111). *Habitus* er dog, som jeg læser Bourdieu, et bredere begreb, som skal ses i forhold til hans forståelse af praksis og felt nævnt ovenfor, som derfor antager et gensidigt forhold mellem strukturer og subjektets handlemuligheder, hvilket forklarer trægheder for forandringer. Som Heggen også nævner, er identitet hos Bourdieu kropsliggjort samt ikke sprogligt formuleret og adskiller sig derfor fra fx Giddens og andre modernitetsteorier, der forbinder identitet og refleksivitet (Adams, 2006; Heggen, 2008 s. 326). Med begrebet professionel identitet afgrænses det personlige og kollektive til en vis grad, så selvom Heggens begreb også rummer en interaktion mellem subjektet og omverden, så er professionen og uddannelsen defineret, hvorved professionel identitet fremstår som et mere operationelt begreb end *habitus* og betragtes som et *‘delelement’* heraf (jf. kapitel 5).

Indefra og udefra

Ligesom begrebet *habitus* er bredt, er det tilfældet med Bourdieus feltbegreb, som kan være vanskeligt at operationalisere i forhold til aktører og deres interesser samt hele magtfeltet (Bathmaker, 2015). Uddannelsespolitik forstås i afhandlingen som et bureaukratisk felt, forbundet med hele det politiske felt (Mathiesen og Højberg, 2013), men der anvendes også i afhandlingen begreber fra professionsstudier, hvor der undersøges forandringsprocesser og logikker blandt forskellige professioner (Evetts, 2003). De forskellige professioner har forskellige former for professionalisme, som inden for hver deres beskæftigelsesområde og inden for New Public Management, som anvendes til at karakterisere de seneste årtiers styreform, udvikler forskellige rationaler og autoritetsformer (Evetts, 2009). Evetts taler om to idealtyper for professionalisme (Evetts, 2009). *‘Organizational professionalism’* omhandler en rationel og formel autoritet, hvor man har standardiserede procedurer, og beslutningsprocessen er organiseret hierarkisk, samt *‘occupational professionalism’*, der udvikles ud fra det professionelle skøn og kollegial autoritet. Grundlaget for denne professionalismes autoritet er tillid fra de relevante aktører.

Professioner må sikre sig omverdens tillid samt ret og magt til at træffe beslutninger, og der er således både normative og ideologiske elementer i professionalisme og i forandringer af professioner (Evetts, 2003). Det normative omhandler værdighed til tillid samt troværdighed, mens det ideologiske omhandler magt til bl.a. opgaveløsning. Evetts foreslår imidlertid, at der ikke alene spørges til professioners påvirkning af stater, men også hvorfor stater skaber professioner: *“Why do states create professions, or at least permit professions to flourish?”* (Evetts, 2003 s. 403). Videre foreslår hun, at der forskes i forskellige beskæftigelsesgruppers balance mellem det normative og ideologiske ud fra McClellands kategorisering af professionalisme indefra og udefra. (Evetts, 2003 s. 408). Når professionalisering styres indefra, tales om *“successful manipulation of the market by the group”* og udefra er *“domination of forces external to the group”* med henblik på forandringer (Evetts, 2003 s. 409).

I afhandlingen forstås styring indefra og udefra samt organisatorisk og beskæftigelsesmæssig professionalisme, konkret i afhandlingen som lærerprofessionalisme, ikke som modsætninger, men som forskellige positioner i feltet. Set i forhold til Bourdieus teori om interesser og magtkampe blandt aktører i et felt, kan begrebsparrene tydeliggøre positioner i feltet, hvor positionerne er styret af hver deres logik i praksis. Begreberne er dog mindre favnende end feltbegrebet på samme måde, som nævnt, at habitus er bredere end biografi.

2.4. SAMLET TEORETISK FORSTÅELSE

På baggrund af ovenstående teorier og begreber forstås uddannelsesforløbet gennem DEP som en socialisering, hvor habitus ændres, men med en vis træghed. Habitus ses i sammenhæng med feltet og kapitaler, og i uddannelsessystemer og pædagogik foregår en reproduktion. Uddannelsessystemet forstås ud fra den pædagogiske anordning, så gennem rekontekstualiseringer og pædagogikkens klassifikationer og rammesætning foregår en socialisering, som kan tilgodese forskellige sociale klasser. Aktører socialiseres ind i en profession, så der udvikles professionel identitet, værdier og normer, og der kan være kampe om konstituering af professionalisme indefra og udefra.

Jeg anvender Bernsteins teori og de nævnte tilgange til professionalisme til konkretiseringer, der kan supplere Bourdieus overordnede teori. Konkret vil dette sige, at lærere på DEP socialiseres på baggrund af deres tidligere uddannelses- og erhvervs erfaringer. Processen foregår både på DEP i form af pædagogik og i interaktion med medstuderende samt på erhvervsskolen som organisation med dens ledelsesstrategier, styreformer og kollegiale samarbejder. På den baggrund anvender lærere DEP i deres undervisning.

Operationalisering

Bourdieus teori er som sagt den gennemgående i afhandlingen, og da erhvervsskolelærere er de centrale aktører i afhandlingen, operationaliseres Bourdieus begreber habitus og kapital til, hvorledes lærerne sprogligt beretter om ændringer på baggrund af DEP, og hvorledes de oplever eksaminer på DEP. Bernsteins begreber operationaliseres i observationer af, hvorledes erhvervsskolelærere taler og agerer i undervisning på DEP på baggrund af pædagogikken der. Endelig operationaliseres både Bourdieus teori og professionalisme i form af, hvorledes lærerne beretter om deres anvendelse af DEP i egen undervisning, og hvorledes de begrunder pædagogiske valg og handlinger i undervisning, som observeres på erhvervsskoler. DEP betragtes som en del af det uddannelsespolitiske felt, hvor beslutningen om denne pædagogiske uddannelse operationaliseres ud fra interviews med aktør om beslutningsprocessen og dokumenter.

På den teoretiske baggrund undersøger jeg empirisk forskningsspørgsmålet ved at foretage telefoninterviews, hvor jeg spørger til beslutningsprocessen, i valget af DEP til pædagogisk læreruddannelse (Bilag F). Der spørges ind til andre deltagende aktører, drøftelser af muligheder for valg af andre uddannelser samt argumenter for den valgte løsning. Derved undersøges den historiske baggrund for den praksis, man søger at etablere med DEP. Ledere spørges i fokusgruppeinterviews bl.a. til, hvorledes man arbejder med integration af viden fra DEP, og hvad de anser for at være en god lærer (Bilag A). På baggrund af sådanne spørgsmål undersøges, hvilke normer og værdier ledere på skoler har, der kan forbindes med professionalisme, og hvorledes de arbejder med sammenhæng mellem teori og praksis.

Lærere spørges bl.a. i fokusgruppeinterviews om, hvordan de udvikler sig gennem DEP, og hvorledes det indvirker på deres undervisning (Bilag B; C). Derved findes indikatorer på udvikling af den professionelle identitet og den konkrete anvendelse af DEP i undervisning på erhvervsskoler. Dette undersøges yderligere ved at observere lærere i undervisning på erhvervsskoler med henblik på, hvorledes de helt konkret anvender DEP. Desuden observeres lærere i undervisning på DEP med henblik på, hvordan indhold og rammer for uddannelsen implementeres og dermed med Bernsteins begreb rekontekstualiseres. De sociologiske baggrundsfaktorer indsamles gennem et skema (Bilag D), men der spørges også til dem i interviews og samtaler i observationer. Både gennem mundtlige udsagn i undervisning på DEP og gennem observationer på specifikke erhvervsuddannelser undersøges, hvorledes tidligere uddannelser og erhvervs erfaringer kan se ud til at spille en rolle. Det empiriske og metodiske grundlag for afhandlingen udfoldes yderligere i næste kapitel.

Figur 3. Oversigt over teories analytiske anvendelse

Teori	Artikler	Kapitler
Bourdieu	<p>Ind i rammen: Beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse.</p> <p>Erhvervsskolelærere til eksamen.</p> <p>Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers.</p> <p>Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk efteruddannelse af lærere.</p> <p>VET again: now as a VET teacher.</p>	4, 5, 6, 7
Bernstein	<p>Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers.</p>	6, 7
Professionalisme	<p>Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse.</p> <p>Ind i rammen: Beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse.</p> <p>VET again: now as a VET teacher.</p>	4, 5, 7

KAPITEL 3. METODISK TILGANG

Kapitel 3 indledes med en redegørelse for afhandlingens videnskabsteoretiske position. Derefter følger en redegørelse for det overordnede design baseret på cases med stor variation. Konkret vil det sige fire erhvervsskoler med forskellig organisatorisk tilgang til DEP og 20 erhvervsskolelærere med variation i forhold til uddannelsesbaggrund og undervisningsfag. I det tredje afsnit redegøres for, hvorledes der i det etnografisk inspirerede studie er anvendt metoderne dokumentanalyse, observation, fokusgruppelinterview og interview med henblik på analyser både på organisations- og aktørniveau, hvor sidstnævnte vægtes mest i afhandlingen. Endelig redegøres for kombinationen af den eksplorative og teoriinspirerede analysestrategi efterfulgt af etiske overvejelser og refleksion over min position i forskningsprojektet.

3.1. VIDENSKABSTEORETISK POSITION

Begrundelsen for valget af videnskabsteoretisk position skal findes i min humanistiske uddannelsesbaggrund og min forankring på en professionshøjskole, der udbyder DEP. Jeg har undervisningserfaring fra ungdomsuddannelser samt efteruddannelser og videregående uddannelser, og det synes for mig utænkeligt ikke at vælge en tilgang, som potentielt kan forstås af og bidrage til fortsat udvikling af professionen, hvilket jeg mener, Bourdieus sociologiske tilgang kan (jf. Mathiasen & Højbjerg 2013). Min videnskabsteoretiske position er Bourdieus feltanalyse (Ingemann, 2013; Mathiasen & Højbjerg 2013), og den har en ontologi, dvs. antagelser om forskningsgenstanden, hvor objektive forklaringer på den ene side findes, men hvor videnskab også omfatter subjektive forståelser (Ingemann, 2013). Det epistemologiske udgangspunkt er, at man kan erkende ved at objektivere det ikke umiddelbart observerbare ved at afdække felter, men forskere er også underlagt strukturers reproducerende og latente undertrykkelser. Med dette praksislogiske udgangspunkt indtager Bourdieu en mellemposition mellem objektivisme og fænomenologi (Bourdieu, 2005a). For afhandlingen betyder det fx, at jeg på den ene side har indsamlet data om strukturer så som skolemodeller og baggrundsvariable hos informanter, men jeg har tilstræbt at fortolke betydninger, som det er tillagt, gennem både interviews og observationer, og vedvarende stille spørgsmål ved mine fortolkninger.

3.2. OVERORDNET DESIGN

Relationer mellem DEP og anvendelse af dette i undervisning på erhvervsskoler undersøges i afhandlingen i et kvalitativt studie, med henblik på at nå frem til nuancerede sammenhænge og forklaringer i relation til forskningsspørgsmålet. Et kvalitativt studie kan gennem data fra interviews give indsigt i, at anvendelse af DEP kan foregå på mange forskellige måder fx både i forberedelse, i refleksioner i undervisning eller efter undervisning. Ligeledes kan der være forskellige forståelser af indholdet på DEP, som interviews kan synliggøre. Konteksten på den enkelte erhvervsskole vil omfatte faktorer som læreres samarbejdsmuligheder, skolars fysiske indretning, erhvervsuddannelsers størrelse og de elever, som findes på det enkelte hold, hvilket vil fremgå af observationer. På samme måde vil konteksten på det enkelte hold på DEP spille en rolle, hvem er fx de andre studerende, og hvorledes interagerer de. Det kan observationer give indblik i. De processer, som lærere gennemgår i et uddannelsesforløb kan der i interviews spørges ind til, og der vil kunne formuleres nuancer, usikkerheder samt enighed og uenighed ved at tilgå felten ud fra fokusgruppeinterviews. Afhandlingen bygger derfor på et kvalitativt studie inden for den etnografiske tradition (Tedlock, 2005; Brinkmann, mfl., 2014).

Designet fokuserer på data på mikro og meso niveau, hvilket vil sige, at der både er data i relation til den enkelte lærer, dennes baggrund og undervisning, og data fra organisatoriske kontekster på erhvervsskoler og fra DEP. Begrundelsen for dette valg er, at begge niveauer har betydning og spiller sammen, og idet forskning i erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse og dennes anvendelse i undervisning er begrænset, vil et eksplorativt design, hvor der ikke på forhånd er valgt alle teorier og tilgange, kunne opbygge en indsigt i felten (Andersen, 2013). Med sociologi som afhandlingens teoretiske udgangspunkt ville et landsdækkende perspektiv med kvantitative data også være et centralt bidrag til forskning, men uden det kvalitative udgangspunkt valgt i afhandlingen vil det være vanskeligt at udarbejde fx et hensigtsmæssigt spørgeskema. I stedet er valgt et design, der i studieforløb på DEP over en årrække følger en gruppe lærere.

3.2.1. CASESTUDIE OVER TO ÅR

Dette longitudinale design, der har til hensigt at følge uddannelsesforløb på DEP, er gennemført i en vekselvirkning mellem empiri og teorier og med en eksplorativ tilgang i fokusgruppeinterviews og interviews med erhvervsskolelærere, hvilket kommer til udtryk både i interviewguides, spørgeteknik og i tilgange til observation (Bitsch og Pedersen, 1997) (Jf. bilag B, C, E). Designet har afsæt i case-metoden i den forståelse, at afhandlingens forskningsspørgsmål er et empirisk fænomen, der kan undersøges på baggrund af et udvalg af cases inden for et givent tidsrum (Neergaard, 2007 s. 17).

Valg af skoler og varians

Casene er fire skoler, som repræsenterer de tre store erhvervsskoleformer - social- og sundhedsskoler, handelsskoler og tekniske skoler – hvor lærere gennemfører DEP. Desuden er valgt en kombinationsskole, som udbyder uddannelser på tværs af den historiske opdeling af skoleformer. Der er således valgt en stor varians i forhold til skoleformer, og de forventes på den baggrund samlet set at have lærere ansat, som vil have forskellige uddannelsesbaggrunde og undervise på forskellige erhvervsuddannelser, og dermed sikre en spredning også på disse områder (Neergaard, 2007; Yin, 2014; Yin, 2012). Der er først taget kontakt til skoler pr. e-mail til en centralt placeret leder med information om ph.d. projektet og forventninger til skolen, hvis den ønskede at deltage. Det har været informationer om den tid, man kunne forvente måtte indgå for de lærere og ledere på skolen, der ville blive involveret, og hvilke metoder der ville blive anvendt i indsamling af empiri. Den elektroniske henvendelse er fulgt op telefonisk og på den baggrund er de endelige aftaler etableret.

Skolerne er geografisk placeret i Jylland, hvor en skole ligger i en storby og tre i byer af en sådan størrelse, at der er grundlag for et bredt udbud af ungdomsuddannelser i byen. På den mindste skole er tre lærere i gang med DEP, på en anden skole er mere end 20 i gang eller opstart er planlagt, hvilket for læseren kan give en indikation på forskelle i skolestørrelse samt det volumen, DEP kan have på en skole. På baggrund af min ansættelse hos en udbyder af DEP har jeg et forhåndskendskab til en række erhvervsskolars forskellige organisatoriske tilgange til DEP, og jeg har inviteret skoler til deltagelse i forskningen med henblik på at sikre en spredning også på dette område. I den forstand kan der tales om forudbestemte cases med stor varians (Neergaard, 2007). Dette er, som nævnt, valgt ud fra min indledende antagelse om, at skoleformer og skolemodeller er afgørende for læreres anvendelse af DEP. Konkret har jeg tilstræbt, at skoler repræsenterede forskellige pædagogiske grundsyn, forskellige grader af styring i forhold til, hvilken pædagogik man organisatorisk har ønsket at fremme, samt forskellige former for understøttelse af uddannelsesforløbet på DEP. Ligeledes er der forskel på, om lærere frit kan vælge valgfrie moduler på DEP, eller skoleledelse har eksplicitte holdninger hertil. Da det på baggrund af data viser sig, at den enkelte lærer fremstår mere central end skolemodeller, og at variable som uddannelsesbaggrund og den lokale kontekst har stor betydning, er aktører udgangspunktet for udvælgelse til observation, men generelt fastholdes stor variation som tilgang med henblik på at undersøge den mangfoldighed, som findes blandt studerende på DEP. Når erhvervsskoler ikke præsenteres detaljeret her, er det af hensyn til sikring af anonymitet af lærere, hvilket uddybes nedenfor.

På hver skole er der foretaget et fokusgruppeinterview med de ledere, som samlet repræsenterer en strategisk, en logistisk og en pædagogisk funktion i forhold til DEP. I praksis har dette betydet, at informanter har været ledere på forskellige niveauer, fra det øverste ledelseslag til mere koordinerende funktioner. På tre skoler involverer det tre ledere, hver repræsenterende en funktion. På en skole indgår to ledere, da det

strategiske og pædagogiske ligger hos den samme leder. Der er tale om allerede eksisterende grupper, hvor man har et fagligt samarbejde på arbejdspladsen, hvilket har betydning for muligheder i og udfaldet af et fokusgruppeinterview (Halkier, 2008).

Valg af lærere

På hver skole er foretaget to fokusgruppeinterviews med lærere, som er i gang med DEP. Udgangspunktet for valget af lærere er, at de skulle have afsluttet 2-3 moduler i DEP, så jeg kunne følge dem frem til 2016, hvor de forventelig ville afslutte uddannelsen. Rent praktisk har jeg bedt ledelsen på skolerne om at udfylde et skema med potentielle informanter, hvoraf fremgår, hvilken erhvervsuddannelse lærere underviser på, deres uddannelsesniveau, hvor langt de er i deres uddannelsesforløb på DEP, og hvornår de forventes at afslutte uddannelsen. På baggrund af disse 'lister' er informanter udvalgt. Informanters uddannelsesniveau kan overordnet beskrives således: De ansatte på den tekniske skole, og de som underviser inden for erhvervsuddannelser på kombinationsuddannelser, der tidligere lå på en teknisk skole, er faglærte, bortset fra en enkelt med en videregående uddannelse (se figur 4). Enkelte af disse lærere har en gymnasial uddannelse eller har påbegyndt, men ikke fuldført en gymnasial uddannelse. Nogle har eller er i gang med at tage gymnasiale fag på A niveau. Blandt lærere på handelsskolen, og de som underviser inden for uddannelser på kombinationsskolen, der tidligere lå på en handelsskole, er uddannelsesbaggrunden en faglært uddannelse, en faglært uddannelse suppleret med videregående uddannelse eller en lang videregående uddannelse. Lærere på social- og sundhedsskolen har mellemlange uddannelser.

Enkelte lærere underviser på de samme eller relaterede faglige områder på erhvervsuddannelser, hvor der på nogle uddannelser kun er ansat et par lærere, mens andre indgår i større kollegiale grupper, hvor flere har samme uddannelsesbaggrund. Af hensyn til sikring af anonymitet for lærere på meget små erhvervsuddannelser, der kun udbydes ganske få steder i Danmark, videregives et begrænset antal faktuelle oplysninger.

Figur 4. Oversigt over de 14 informanter, der har afsluttet DEP

Ansættelsesskole	Uddannelsesbaggrund	Studerende	Karakter
Handelsskole	L	Dorthe	12
Handelsskole	L	Ulla	12
Handelsskole	P	Naja	12
Social- og sundhedsskole	P	Nina	12
Social- og sundhedsskole	P	Bodil	12
Teknisk skole	F	Uffe	12
Teknisk skole	F	Brian	12
Kombinationsskole	F	Kit	12
Kombinationsskole	P	Charlotte	10
Kombinationsskole	F	Tue	10
Teknisk skole	F	Rasmus	10
Teknisk skole	F	Thor	10
Teknisk skole	F	Ole	10
Teknisk skole	L	Klaus	7

Figurforklaring: Uddannelsesbaggrund angives i forhold til første uddannelse, hvilket vil sige, at efter- og videreuddannelse ikke indgår. Faglært (F), Professionsuddannelse eller anden kort eller mellemlang videregående (P), Lang videregående uddannelse (L). Kun informanter, der har afsluttet DEP, fremgår.

Jeg har taget kontakt til informanter på baggrund af kontaktinformationer på de omtalte lister, hvorfor ledelsen ikke har været involveret heri eller kendt til udvalget, således at jeg direkte kunne informere lærere om forskningsprojektet. Lærerne er dog informeret om, at ledelsen bakkede op om deres deltagelse og accepterede det tidsforbrug, det måtte kræve.

Det viste sig dog ikke praktisk muligt, at alle informanter havde afsluttet 2-3 moduler, så nogle har været længere, andre kortere i studiet. Det har betydet, at afslutningstidspunktet for DEP har været 2017 eller senere for nogle af lærerne, da de

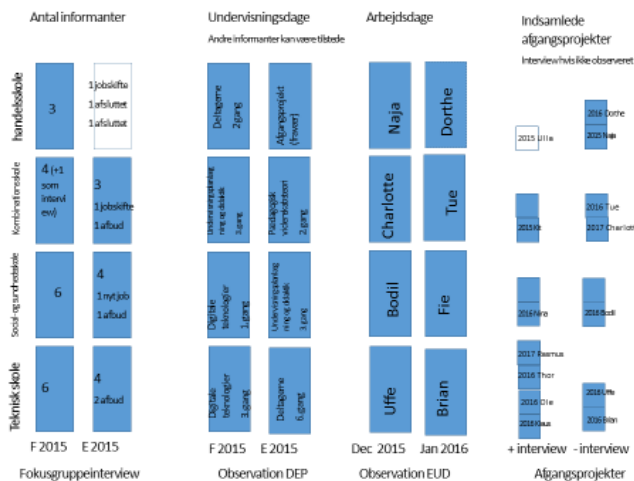
studerende har taget eller forventer at tage DEP på mellem 1 og 4 år. Så vidt muligt er prioriteret lærere, som underviser på grundforløb på erhvervsuddannelser, hvilket også fremgik af listerne, men også her spiller pragmatiske hensyn ind. Som yderligere kriterie er valgt variation inden for undervisningsfag og uddannelsesbaggrunde. De 20 informanter har i forbindelse med fokusgruppeinterviews oplyst om baggrundvariable som uddannelse, undervisningserfaring og alder, mens information om deres uddannelsesforløb på DEP er indsamlet og løbende opdateret (bilag D). Disse oplysninger anvendes og formidles i artikler i det omfang, det vurderes centralt for analysen (fx Duch & Andreassen, 2017a; 2017b).

Valg i forbindelse med observationer

Ud over fokusgruppeinterviews er foretaget observationer. Der er observeret i otte undervisningsdage på DEP, hvor nogle af de udvalgte informanter har været til stede. Disse dage er valgt, således at forskellige moduler i DEP er omfattet og med en spredning i, om observation er i start af eller midt i et modul. Diplomuddannelser er opdelt i moduler, der kan tages i vilkårlig rækkefølge undtagen afgangsprøvet, da øvrige moduler skal være afsluttet inden eksamen i afgangsprøvet. Nogle moduler er dog obligatoriske. På baggrund af skemaer med baggrundsinformationer (Bilag D), viser det sig, at nogle informanter tager de obligatoriske moduler i en anden rækkefølge end den progression, som lå i den historiske uddannelse, DEP udspringer af, nogle tager et valgmodul imellem de obligatoriske moduler. Enkelte tager et valgmodul fra en anden diplomretning. Observationers fordeling på moduler konkretiseres nedenfor.

Der er også observeret otte dage på erhvervsskoler med lærere, som er udvalgt på baggrund af de allerede indsamlede data. Det vil sige, at jeg på baggrund af fokusgruppeinterviews og observationer har udvalgt to informanter fra hver skole på baggrund af baggrundsfaktorer så som, om de på det givne tidspunkt har undervisning på grundforløb på erhvervsskolen, variation i forhold til erhvervsuddannelse, der undervises på, samt udsagn og adfærd i interviews og observationer på DEP. I den forstand er udvælgelsen datadrevet (Neergaard, 2007). Efterhånden, som lærerne har afsluttet DEP, er deres afgangsprøvet indsamlet. Med de informanter, som ikke er observeret i deres undervisning på erhvervsskoler, har jeg gennemført et interview umiddelbart efter deres afslutning af uddannelsen (figur 5).

Figur 5. Oversigt over skoler og dataindsamling.

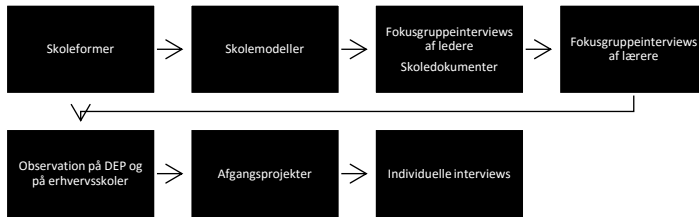


Figurforklaring: Tre studerende (Fie, Niels og Dorthe) har endnu ikke afleveret afgangsprøjet, hvorfor tre kasser er uden årstal og navn. De hvide felter indikerer, at der kun er gennemført et fokusgruppeinterview på handelsskolen, og at det afsluttende interview med en af informanterne er foregået pr. e-mail. Frafald aflæses ved at sammenligne antal informanter i det første fokusgruppeinterview med 'firkanter' for antal afgangsprøjekter.

Aktører, grupper og organisationer i data

Designet er tilrettelagt med henblik på analyser på flere niveauer både organisatorisk, grupper i undervisning på DEP og individuelle aktører (Neergaard, 2007). Argumentet for dette er, som nævnt, Bourdieus teori, hvor både strukturer og individer former udfaldet i praksis. Designet tilstræber at komme bredt omkring i felten på grundlag af en mangfoldighed, der anvender data i form af love og bekendtgørelser, uddannelsers praktiske niveau og læringsforløb hos aktører (Borgnakke, 2013). Dette begrundes de metodiske kombinationer af bl.a. dokumentanalyse og fokusgruppeinterviews. Når ledere og lærere transformerer ideer til praksis, har jeg fokuseret på deres intentioner og oplevelser (Borgnakke 1996 s. 286), hvilket har betydning i forhold til min læsning af dokumenter. Dette uddybes nedenfor.

Figur 6. Skematisk oversigt over design



Datagrundlag

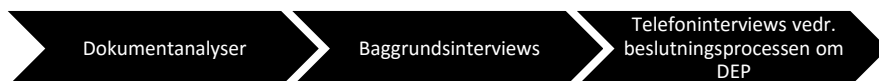
Jeg har søgt at indsamle data med henblik på at opnå et tilstrækkeligt grundlag for at besvare forskningsspørgsmålet, og data har både omhandlet DEP, skoler og den pædagogiske uddannelses historie (Kvale & Brinkmann, 2009). I alt har jeg foretaget 11 fokusgruppeinterviews á 1-1½ times varighed med ledere og lærere, hvor det transskriberede materiale fylder ca. 230 sider. Der er foretaget seks interviews med lærere efter afslutning af DEP á 20-60 minutters varighed, hvor transskriptionerne fylder ca. 125 sider. Desuden er foretaget otte interviews efter observationer. Observationer på DEP har samlet været ca. 44 timer og på erhvervsskoler 42 timer. Feltnoter fylder renskrivet ca. 90 sider. De 15 indsamlede og analyserede afgangsprojekter har hver et omfang på ca. 25 sider. Desuden er afholdt 6 opfølgende ledermøder på 1-2 timer og ét møde med lærere på 3 timer. Som jeg vil komme tilbage til, har designet den konsekvens, at data indsamlet sent i ph.d.-forløbet ikke spiller så stor en rolle i artikler indeholdt i afhandlingen. Disse data indgår dog i afhandlingens konklusioner samt forslag til videre forskning.

Figur 7. Informanter i ledelsesinterviews og møder på tværs af skoler

Antal informanter		Fælles møder på tværs af skoler		
Ledere				
Handelskole	E 2014	3	2	
	F 2015			
	Fokusgruppe interview			
	Møde			
Kombinationsskole	E 2014	3	2	
	F 2015			
	Fokusgruppe interview			
	Møde			
Social og grundvidelse	E 2014	2	2	
	F 2015			
	Fokusgruppe interview			
	Møde			
Teknisk skole	E 2014	3	2	
	F 2015			
	Fokusgruppe interview			
	Møde			
		Ledere F 2016	Ledere F 2017	Lærere F 2016
		0	0	1
		1	1	2
		1	2	3
		1	0	1

I forhold til data om den pædagogiske uddannelses historie er gennemført 6 baggrundsinterviews á 20-30 minutters varighed med nøglepersoner i forhold til erhvervsskoler traditioner for læreruddannelse. På den baggrund, og på baggrund af dokumenter (uddybes nedenfor), er gennemført 10 telefoninterviews á 15-60 minutters varighed med henblik på beslutningsprocessen om DEP som pædagogisk læreruddannelse.

Figur 8. Skematisk oversigt over design vedr. beslutningsprocessen om DEP



3.3. METODER

Studiet er etnografisk inspireret med henblik på at forstå og opleve 'den fremmede kultur' for efterfølgende at analysere logikken i praksis (Bourdieu, 2007). Der indgår dokumentanalyse, observation, fokusgruppeinterview og interview, hvilket der redegøres for i det følgende. Metoderne har spillet sammen på den måde, at de indledende dokumentanalyser dannede baggrund for interviewguides. Det viser sig

gennem baggrundsinterviews, at der er forskellige erindringer og oplevelser omkring tidligere læreruddannelser og beslutningsprocessen om DEP, hvilket danner grundlag for en nærmere analyse heraf. Fokusgruppeinterviews med lærere danner, som nævnt, baggrund for udvalget af informanter til observation på erhvervsskoler samt for observationsfokus i denne kontekst. Da data er analyseret og formidlet løbende i artikler, indvirkede sådanne processer også på det konkrete forløb af interviews med studerende, når de har afleveret afgangsprøvet, selvom interviewguiden er konstant. Derved må de forskellige metoders bidrag ses i lyset af det samlede design.

3.3.1. DOKUMENTANALYSE

Dokumenter giver adgang til felten, og de er anvendt i besvarelse af afhandlingens tre delspørgsmål, ligesom de indgår i samtlige artikler (Duedahl & Jacobsen, 2010; Lynggaard, 2010; Mik-Meyer, 2005; Prior 2003). Dokumenter i afhandlingen har mange forskellige former. Der er formelle styredokumenter som love, bekendtgørelser og studieordninger, og der er evalueringsrapporter, skoledokumenter og studerendes afgangsprøve. Fælles for de anvendte dokumenter er deres materialitet og skriftlige form, som er fastholdt i forhold til et produktionstidspunkt og sted, hvorfor der er tale om et afgrænset tekstbegreb (Ricoeur, 1999). Produktionstidspunktet spiller fx en rolle i forhold til skoledokumenter, hvor der er en løbende organisatorisk udvikling, så praksis kan være ændret siden udarbejdelsen af dokumentet.

Klassifikation af materialet har taget afsæt i adgangsforhold til dokumenter og autoritet (Wellington, 2000; Scott & Morrison 2005), hvor der fx har været begrænsninger i forhold til at få adgang til mødereferater og e-mail korrespondancer i forbindelse med beslutningsprocessen om DEP som læreruddannelse, og hvor en institution kan give adgang, mens der er offentlig adgang til spørgsmål til undervisningsministeren, men hvor sådanne også må forstås i lyset af, hvem der på det pågældende tidspunkt er i opposition til den siddende regering. Der er ligeledes en opmærksomhed på produktionstidspunktet i forhold til begivenheder, hvor fx skoledokumenter kan afspejle historiske beslutninger, som ikke længere følges, eller hvor mødereferatet kan være udfærdiget umiddelbart efter mødet og have en uformel ordlyd, eller de kan være færdiggjort væsentligt senere på baggrund af administrative procedurer, der kvalitetskontrollerer i lyset af en politisk dagsorden (Lynggaard, 2010). Blandt mødereferater fra beslutningsprocessen om DEP findes begge de nævnte former.

Indsamling af dokumenter har være defineret af forskningsspørgsmålet og har taget afsæt i 'sneboldmetoden' ud fra både 'moderddokumenter' som fx et brev fra Undervisningsministeriet, der har stået centralt i forhold til arbejdet med beslutningsprocessen omkring DEP (Undervisningsministeriet 2010). Brevet indeholdt begrundelser og udsagn om DEP, som det krævede yderligere dokumenter og interviews at forstå konteksten for. En mere systematisk afdækning af felten som fx tidligere pædagogiske uddannelser er foregået ud fra love, bekendtgørelser,

studieordninger samt ministerielle rapporter og evalueringer (Lynggaard 2010 s. 140-141). Adgang til arkivmateriale fra en institution i forhold til beslutningsprocessen gav fx navne på centrale aktører, som jeg på den baggrund kunne tage kontakt til med henblik på både yderligere dokumenter samt telefoninterviews.

Læsning, analyse og vurdering af dokumenter

Læsning og analyse af dokumenterne er ikke set som 'unobtrusive' (Prior 2011a s. xxii), men ud fra en forståelse af, at tekster og subjektets læsninger spiller sammen, dog har min anvendelse fokuseret på indholdet i teksten, dvs. teksten som en ressource. (Prior, 2011a; Prior, 2011b; Platt, 2011). Det vil sige, at jeg ikke har foretaget fx sproglige analyser, selvom dette ville kunne have bibragt yderligere vinkler på historiske dokumenter. Skoledokumenter er set situerede (Prior, 2003), hvilket vil sige, at jeg ikke har læst dem som et udtryk for praksis, men for en intention som ledere og lærere forstår og oplever forskelligt, hvilket er kommet frem i interviews.

Generelt har jeg været opmærksom på teksters forfatterskaber, genrer og konventioner i forhold til at vurdere validitet fx i omtalte moderdokument, hvor det formelle, politisk- administrative sprog indikerer noget om processen bag (Atkinson & Coffey 2011; Justesen & Mik-Meyer, 2012; Dahler-Larsen, 2005). Dokumenters sociale konstruktioner afhænger af det sprog og den genre, de skrives i, hvorfor jeg har tillagt e-mails med mere private kommentarer en anden betydning end officielle ministerielle breve og aftaler, så som den politiske aftale om en reform af erhvervsuddannelser fra 2014 (Atkinson & Coffey, 2011). Dokumenter kan legitimere og reproducere magt (Espeland, 2011), og de kan være sociale konstruktioner, hvor viden bliver ideologisk (Smith, 2011). Derfor har skoledokumenter også krævet en fortolkning i forhold til konteksten formuleret i fokusgruppeinterviews af ledere og lærere. Ligeledes er dokumenter fra udbydere af pædagogiske uddannelser læst i lyset af den opgavevaretagelse, som institutioner har haft. Disse dokumenter er nævnt mere specifikt i kapitel 1 og 4.

Dokumenter er analyseret ud fra en hermeneutisk tilgang (Prior, 2003). Analyser af styredokumenter som love og bekendtgørelser har haft et realistisk udgangspunkt, hvor materialet i sig selv anvendes som en adgang til virkeligheden (Justesen & Mik-Meyer, 2012), andre analyser fx af historiske evalueringer har haft en mere (social)konstruktivistisk tilgang.

Dokumenter er blevet vurderet ud fra det positivistiske paradigmes kriterier (Prior, 2003). Dataindsamling og analyser foretaget af udbydere af læreruddannelser kan fx på den ene side godt indeholde et solidt datagrundlag, og i den forstand være repræsentative. På den anden side vil den tilgang og den måde, man tænker problemstillinger i relation til læreruddannelse på, og den relation man har til informanter i sådanne undersøgelser og evalueringer, kunne have konsekvenser for troværdighed (jf. Scott & Morrison, 2005). Nogle dokumenter har karakterer af

intentioner og aktørers visioner som i de studerendes afgangsprojekter, hvor troværdighed må forstås anderledes end i de nævnte undersøgelser og evalueringer, når fx studerende analyserer kollegers og ledelses adfærd. I anvendelse af de historiske dokumenter står kildekritik samt adgang til private og institutionelle arkiver centralt.

Som det fremgår af artiklen 'Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse' (Duch & Rasmussen, 2016), er der anvendt ministerielle dokumenter, som viser den indledende politiske proces og intentioner samt politiske spørgsmål til og svar fra den daværende undervisningsminister (Duch & Rasmussen, 2016 s. 44). Arkivmateriale anvendes i artiklen som dokumentation for beslutningsprocessen både set fra den daværende udbyders synspunkt, og ministerielle udsagn i form af e-mails, breve, høringer samt formelle dokumenter. Da der er tradition for partsstyring omkring læreruddannelse, er der også søgt efter (og spurgt til i interviews) tilgængelige informationer om leder- og lærerorganisationers interesser. Det fremkomne materiale har dog vist sig at have begrænset værdi i forhold til informationer fra interviews. Hvis der var søgt om arkivadgang hos disse institutioner, kunne der muligvis være fundet yderligere materiale, men dette ville dels kræve et omfattende arkivarbejde, og dels vurderede jeg, at datamaterialet fra interviews var af en sådan kvalitet, og repræsenterede så forskellige synsvinkler, at det var et rimeligt grundlag at basere analyser på.

3.3.2. OBSERVATION

Feltarbejde handler om at forstå det sociale felt (Bourdieu, 2005a). I feltarbejdet må man hele tiden tvivle på sin egen forståelse, det er et grundvilkår, som giver mulighed for udvikling af nye forståelser og af kulturens selvforståelser (Bourdieu & Passeron, 2006; Bourdieu, 2006; Hastrup, 2010; Wadel, 2014). I hele processen har jeg vedvarende tilstræbt at stille spørgsmål ved de forståelser, jeg er nået frem til.

Feltnoter

De rå noter fra observationer er renskrevet umiddelbart efter feltarbejdet (jf. Wadel, 2014; Kristiansen & Krogstrup, 2015). Jeg har valgt at gøre de renskrevne noter tilgængelige for de observerede undervisere som et led i at sikre transparens, dialog om og validitet i mit arbejde. Feltnoter indeholder både beskrivelser, sansninger og begyndende analyser. Niveauer er søgt adskilt (Emerson mfl., 2001), men i analysearbejdet har glidninger mellem beskrivelser og andre genrer så som analyser og vurderinger alligevel vist sig, hvilket har fået betydning for anvendelsen i artikler.

Observationer fra undervisningssituationer på DEP har haft til formål at indsamle data, der belyser såvel den verbale som den nonverbale kommunikation, da det kan bidrage med forskellig viden om både de studerendes indbyrdes relationer og den viden, de hæfter sig ved i forhold til det indhold, som uddannelsen tematiserer fx i sit valg af undervisningsmaterialer og teorivalg (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Det vil

sige, at feltnoter både indeholder observationer af informanternes adfærd og udsagn, hvoraf nogle er direkte citater eller referater. Helt konkret er noteret informanternes handlinger, udsagn og interaktioner med andre aktører. De fysiske omgivelser er beskrevet, og der er løbende notering af klokkeslæt. Endelig er lokalernes indretninger illustreret samt bevægelser mellem forskellige lokaliteter noteret. Der er fravalgt standardiseret skema for netop eksplorativt at kunne følge begivenheder i felten. Eksempler på feltnoter fremgår af figur 9. Observationer er søgt udført så neutralt som muligt, men jeg anser det som umuligt ikke at være en del af handlingen (Angrosino mfl., 2005; Hastrup, 2011; Kristiansen & Krogstrup, 2015). Jeg har fx under observationer på DEP mødt andre studerende, jeg kendte fra min egen undervisning og vejledning, og på erhvervsskoler har jeg i min færdsel på observationsdage mødt ledere og ansatte, som jeg har kendt fra tidligere arbejdsrelaterede opgaver. Både med de tilfældigt mødte og informanter har jeg haft uformelle samtaler, som givetvis både påvirker mine observationer og roller i felten foruden informanternes syn på mig.

Figur 9. Eksempler på feltnoter

Feltnoter fra DEP

A: induktiver trial and error
 Kl. 10.45 definition af induktiv, det står i bogen s. 25. Underviseren skriver rationalisme på tavlen, og de studerende noterer. Nogle streger i bogen.
 B: er der en guddommelig fornuft. Underviseren forklarer
 C: hvad med den filosof om det gode, det sande og det smukke. Var det før, er man gået væk herfra?
 D: kan man sige, at den rationelle teori kom først, så empirisk. Han forklarer med, at hvis han giver et eksempel i klassen, så kan eleverne få opgaven på forskellige måder. Han klassificerer eleverne som empirister eller rationalister.
 Kl. 11.00 pause i 15 minutter. Der er en fortsat faglig snak. En lærer kommer målrettet hen til mig i pausen.

Feltnoter fra erhvervsskole

Læreren fører fravær ved opråb og bemærker enkelte elever. Der mangler en elev. Hun beder dem tage ledige stole ned fra bordene. Kommenterer, at der lige er vasket gulv. En elev opfordres til at hente en kost, da hun rammer ved siden af skraldespanden. Denne opmærksomhed mod enkelte elever og mod at holde lokalet pænt fortsætter hele dagen.
 Kl. 8.33 skal eleverne op at stå. De skal stå sammen i gruppen, lave en cirkel, gøre en bevægelse og så sende opgaven videre. Der er latter. I næste runde skal de også sætte lyd på. Latteren kamouflerer det svære/pinlige i opgaven for de unge, tænker jeg.

Feltnoter med kommentarer fra informant (fed skrift)

Lokalerne har tydelige sektioner ifht. arbejdsopgaver. Vaske og stålborde langs én væg, kogesektion inde i rummet. Forskellige arbejdsredskaber hænger som en del af en adskillelse. Derefter følger tre arbejdsborde, dels med stål i midten, dels med bordplade ala skærebræt (**skæreplanker**) på begge sider. Der er et par løse stålborde, et hakkeredskab (**en lynhakker**), en rotationsting (**en tumbler**), flere vaske med skilte vedr håndhygiejne, haner med vandslange, dør til kølerum og dør til rum med krydderier mv.

De valgte observationssituationer og deres gennemførelse

Observationssituationer er udvalgt med udgangspunkt i informanter fra fokusgruppeinterviews, så der er udvalgt undervisningsmoduler på DEP, som én eller flere informanter har været tilmeldt. Observationer er søgt spredt på moduler i hele uddannelsen, de første observationer er lagt i starten af et modul, de sidste i slutningen af et modul, men der har også været pragmatiske hensyn. Konkret har jeg i foråret 2015 observeret i modulerne: 'Digitale teknologier' første og tredje

undervisningsgang på to forskellige hold, 'Undervisningsplanlægning og læring' tredje undervisningsgang og 'Deltagerne i de erhvervsrettede uddannelser' anden gang. I efteråret 2015 er observeret i: 'Deltagerne i de erhvervsrettede uddannelser' sjette gang, 'Undervisningsplanlægning og didaktik' tredje gang, 'Pædagogisk videnskabsteori' anden gang og på 'introduktionen til afgangsprojektet'. Samtlige studerende på modulerne er informeret om min tilstedeværelse og mit ærinde gennem de seks forskellige undervisere på DEP, som observationer har involveret. Konkret er der på forhånd informeret på en læringsplatform, og jeg har præsenteret mig ved undervisningens start. Disse observationer giver gennem feltnoterne et samlet, bredt indblik i undervisning på DEP, og analyser har kunnet vise nogle gennemgående tendenser samtidig med, at det har givet specifikt indblik i enkelte studerende på uddannelsen i form af adfærd og udsagn. Alle undervisningssituationer observeret på DEP foregår over seks timer. Jeg har sat mig i lokalet ca. 30 minutter inden undervisningens start og derved noteret studerendes ankomst til lokalet, og jeg har forladt lokalet til slut på dagen, når den sidste har forladt lokalet. Undervisningen er foregået på en professionshøjskole eller på en erhvervsskole, som har lagt lokale til undervisningen. Jeg er blevet i lokalet i alle pauser og har under fx gruppearbejder bevæget mig rundt mellem informanter, også når de har placeret sig andre steder end i undervisningslokalet. Jeg har talt med informanter, spurgt ind til aktiviteter, og de har uopfordret henvendt sig til mig. Genstande for observation har således været formelle og uformelle aktiviteter i løbet af undervisning på DEP.

Der er foretaget otte observationer på erhvervsskoler i efteråret 2015 og begyndelsen af 2016, som er planlagt med udgangspunkt i, at der samlet skulle være observationer af to informanter fra hver skoleform, de skulle så vidt muligt undervise på grundforløb på det pågældende tidspunkt og være tæt på afslutningen af deres diplomuddannelse. De konkrete observationsdage er valgt ud fra det praktisk mulige, har været fra fem til otte timer og er foregået på erhvervsskoler. Nogle gange i traditionelle klasselokaler, nogle gange i værksteder, hvilket som sagt er beskrevet i feltnoter. Inden den enkelte observation har jeg mødtes med læreren, som har informeret om sin planlægning og intentioner, om hold, elever mv., og jeg har spurgt ind til, hvilken viden fra DEP de forventede at anvende. Informanter har på forhånd tilsendt mig materiale i relation til deres undervisning. Det har fx været undervisningsmateriale, didaktiske planer, oversigter over de sammenhænge undervisningen indgik i samt dias. På baggrund af disse dokumenter har jeg kunnet forberede mig og dermed kvalificere observationerne. I løbet af observationer og i pauser har vi haft 'go-along' samtaler, og igen har jeg spurgt til deres anvendelse af viden fra DEP ud fra konkrete udsagn, pædagogisk valg og begivenheder fra observationer. Jeg har fulgtes med læreren til pauser i andre lokaler, til kontorer og i planlagte og uformelle samtaler med kolleger. I undervisningen har jeg talt uformelt med elever om deres aktiviteter, og de har uopfordret henvendt sig til mig, men fokus har været læreren. Efterfølgende har jeg foretaget et interview med læreren på 20-45 minutter stadig med fokus på anvendelsen af viden fra DEP.

I artiklen 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' (Duch & Andreasen, 2017a) er udvalgt to cases med hhv. Uffe og Charlotte, hvor data fra observationer indgår sammen med data fra fokusgruppesamtaler. Disse forskellige datakilder anvendes som supplerende informationer, der siger noget forskelligt (se nedenfor om kvalitet i forskningsprojektet). De seks andre observationer fra erhvervsskoler indgår således ikke i artiklen, da det ville kræve en præsentation af andre analytiske pointer, som ville være vanskelige at rumme i én artikel. Analyser af de øvrige cases indgår dog indirekte i konklusionen og danner baggrund for forslag til videre forskning. Man kan mene, at designet placerer observationer relativt sent i forskningsprojektet, men, som nævnt, har de foregående fokusgruppesamtaler kvalificeret observationerne. Det longitudinale design kan på den ene side siges at være problematisk inden for rammerne af en ph.d. På den anden side mener jeg, at dette design og dermed ambitionen om forskning i hele uddannelsesforløbet er en af projektets styrker. Ligeledes kan man mene, at afhandlingen i for høj grad bygger på fokusgruppesamtaler, men data fra disse har vist sig så 'rige', at de danner baggrund for flere artikler.

3.3.3. FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Fokusgruppesamtale som metode har stået centralt i projektet, da det giver relativt mange respondenter gennem få interviews, og faktuelle, holdnings- og oplevelsesmæssige svar valideres af gruppen i processen, så forskelle kommer til at fremtræde tydeligt for respondenter og interviewer allerede i dataindsamlingen (Colucci, 2007), hvilket fx viser sig i artiklen 'Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers' (Duch & Andreasen, 2015). Af artiklen fremgår eksempler på, hvorledes informanter indgår i dialoger med hinanden, både med henblik på at udtrykke enighed og opbakning til hinandens udsagn og i forhold til at komme med andre vinkler. Ligeledes fremgår det, hvorledes jeg som interviewer ofte kan få dialogen mellem lærerne til at fortsætte ved blot at anvende små 'gambitter' som "ok" eller ved at bede om forklaringer "Sure, how?" (Duch & Andreasen, 2015 s. 203).

På grund af det videnskabsteoretiske udgangspunkt har jeg varieret position mellem at være realistisk og mere (social)konstruktivistisk afhængig af formål og indhold i interviews (Polkinghorne, 2007; Morgan, 2010). Interviews med ledere på erhvervsskoler har fx haft hovedvægt på et faktuel indhold, mens interviews med erhvervsskolelærere har været mere udviklingsorienterede og med fokus på deres oplevelser. Derfor har de respektive interviewguides også været forskellige i deres detaljeringsgrad og spørgsmålstyper, men har alle været semi-strukturerede (bilag A, B, C). Når lærere fx er spurgt om, hvilken betydning eksamen har på DEP (Bilag B), har et sådant åbent spørgsmål vist sig både at give svar, der relaterer sig til, hvor svært det kan være at afkode, hvad eksamen går ud på, og svar, der relaterer sig til karakterens betydning. Disse kategorier er de centrale data i artiklen

‘Erhvervsskolelærer til eksamen’ (Duch, 2016a), hvor data fra fokusgruppeinterviews med ledere viser andre overvejelser over eksamen. Den udviklingsorienterede og åbne tilgang i fokusgruppeinterviews med lærere har derved kunnet åbne for perspektiver, som i dialogen mellem informanter indbyrdes er nuanceret og udfoldet (Wibeck, mfl., 2007).

Jeg betragter deltagerobservationer og interviews som ligeværdige, men parallelle datakilder (Atkinson & Coffey, 2003; Warr, 2005; Barbour, 2007; Tanggaard & Brinkmann, 2010), hvorfor troværdighed ikke alene har handlet om, at informanter skal gøre, som de siger, men at der ikke må være modstrid. Der har ikke vist sig modsætninger mellem mundtlige udsagn og handlinger i observationer, men metoderne har givet forskellige indsigter og ikke nødvendigvis om det samme, sådan som det fremgår af citater og gengivne feltnoter i casene om Uffe og Charlotte i artiklen ‘Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere’ (Duch & Andreasen, 2017a).

Den praktiske gennemførelse

Gruppen på tre fra handelsskolen indgik kun i et fokusgruppeinterview, da to allerede havde afsluttet DEP. Grupper på seks fra de øvrige skoler blev valgt, da de så kunne bære et mindre frafald. Den samme gruppe er fastholdt i to fokusgruppeinterviews, dog med et mindre frafald enten fordi informanter i sidste øjeblik blev forhindret i at deltage (to), fordi de skiftede job til andre sektorer (to), eller fordi de havde afsluttet DEP og derfor i stedet deltog i et individuelt interview (figur 5).

En særlig problemstilling viste sig i første runde af fokusgruppeinterviews med lærere. Det var vanskeligt at få fyldige beskrivelser af deres anvendelse af viden fra DEP og om deres handlinger i undervisningen. På den baggrund arbejdede jeg inspireret af ‘Interview to the double’ i de næste fokusgruppeinterviews (Nicolini, 2009). Metoden går ud på at få informanter til at forestille sig, at de skal forklare deres handlinger for en ny kollega. Jeg har tilpasset metoden til fokusgruppeinterviews, hvor jeg har bedt de studerende om at ‘spille’ den nye kollega, så de på skift har udfordret hinandens fortællinger (bilag C).

Inden fokusgruppeinterviews har informanter givet informeret samtykke, interviews er optaget og transskriberet, bortset fra interviews efter observationer, som er optaget, men ikke fuldt transskriberet. Transskriberingen af fokusgruppeinterviews og interviews er foretaget umiddelbart efter, og der er transskriberet ordret med markering af pauser, udbrud og overlappende tale (Bloor, 2001). Inden publicering i artikler er det mundtlige sprog tilrettet skriftsproglige standarder både af hensyn til informanter og af hensyn til læsevenlighed (Halkier, 2008; Barbour, 2007). I forbindelse med interviews har jeg indsamlet baggrundoplysninger om den enkelte studerende (bilag D) og eksperimenteret med at indlægge aktiviteter i interviews med ledere (bilag A) (Colucci, 2007).

3.3.4. INTERVIEW

Efterhånden, som de studerende har afsluttet DEP, har jeg gennemført individuelle interviews med de, som ikke er observeret i deres egen undervisning, for at få udfoldet deres anvendelse af DEP i lyset af hele uddannelsesforløbet (jf. bilag E). Desuden er foretaget seks baggrundsinterviews med fysiske møder, mens interviews vedr. beslutningsprocessen om DEP er foretaget som telefoninterviews (bilag F) (figur 8).

Artiklen 'VET again: now as a VET teacher' (Duch & Andreasen, 2017b) beskriver, hvorledes interviews med lærere, når de har afsluttet uddannelsen, dels giver mulighed for, at de udfolder den konkrete kontekst på erhvervsskoler, som er rammesættende for deres undervisning, og dels hvordan de på baggrund af et afsluttet uddannelsesforløb betragter DEP i sin helhed. Til gengæld fremgår det også af de udvalgte data, der citeres i artiklen, at de organisatoriske udfordringer en lærer som Ole oplever, både kommer til udtryk i interview og fokusgruppeinterview, hvilket kan sige noget om, at fokusgruppen også for informanten har fremstået som et trykt rum, men at det senere interview giver muligheder for konkretiseringer, hvilket som nævnt var en metodisk udfordring i fokusgruppeinterviews.

Jeg har på den ene side familiaritet med respondenter i kraft af mit ansættelsesforhold og arbejdsopgaver på en professionshøjskole, hvilket umiddelbart synes som en fordel også i forhold til adgang til empirien. Jeg har på den anden side et potentielt magtsprog som underviser på DEP med et indarbejdet pædagogisk sprog. I interviews har jeg søgt at anvende familiariteten positivt uden at 'go-native', og jeg har søgt at nedtone eller udelade mit fagsprog med henblik på at minimere magtrelationen og lade informanternes terminologi blive tydelig (jf. Bourdieu, 1996c; Bourdieu, 2003).

3.4. ANALYSE

I analyser af interviews har jeg på grund af det eksplorative udgangspunkt søgt at vægte en datagenereret og induktiv tilgang (Halkier, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelen herved er, at data kommer til at afgøre, hvilke teorier der inddrages. Jeg har søgt at gøre det forholdsvis 'rent' i én artikel, 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' (Duch, 2016b), hvor jeg har arbejdet ud fra en konstruktivistisk, anden generation af 'grounded theory method' (Charmaz, 2009; Morse, 2009). Jeg blev imidlertid udfordret af kodeprocedurer og teknik i programmet Nvivo (Guvå & Hylander, 2005; Kristiansen, 2005; Bryant & Charmaz, 2007; Boolsen, 2010) og måtte erkende udfordringen i at arbejde med 'grounded theory method' (Glaser, 2009). Fordelen ved at vælge 'grounded theory method' er imidlertid, at analysetilgangen bliver stringent og relativ let at beskrive. Ulempen er, at det kan være vanskeligt at finde et begrebsapparat, som passer til fundene. De efterfølgende

analyser har været mere teoriinspirerede, hvor fordelene er, at man mere kan 'lede' efter særlige perspektiver i sin kodning og analyse. Ulempen kan være en mere selektiv læsning, hvilket jeg har søgt at undgå ved genlæsninger og valideringer gennem formidling, se nedenfor.

Der er foretaget analyser i forhold til lærere på de specifikke skoler, men på baggrund af fokusgruppeinterviews og de følgende observationer og individuelle interviews er også foretaget analyser af den enkelte lærers læringsbane og udvikling af værdier som professionelle. Da der har vist sig en stor diversitet, har jeg valgt at formidle analyser i artikler af udvalgte cases, som på den ene side illustrerer forskelligheder, og på den anden side har nogle pointer i forhold til at blive fremstillet samlet i en artikel. Det er tilfældet i artiklen 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' (Duch og Andreasen, 2017a), hvor lærere som Uffe og Charlotte er forskellige i forhold til ansættelsesskole, uddannelse og kollegiale samarbejder, mens de begge arbejder med differentiering, men ud fra vidt forskellige forståelser af det pædagogiske begreb. Ligeledes viser casene med Kit og Ole en forskellighed hos to andre lærere i artiklen 'VET again: now as a vet teacher' i forhold til transition af viden fra DEP til pædagogik på erhvervsskoler (Duch og Andreasen, 2017b). Læses afhandlingens artikler som en helhed, vil det fremgå, at artikler giver indsigt i forskellige læreres sociologiske baggrunde, og der i artikler er formidlet baggrundsinformationer under hensyntagen til anonymitet, således at læsere af den samlede afhandling kan få et bredt indblik i data. Samtidig er der i data materiale til yderligere formidling i artikler, hvilket jeg vender tilbage til.

Det har været en løbende overvejelse, om jeg forstod materialet inden for informanternes selvforståelse, og om jeg fortsat stillede mig kritisk med henblik på at komme længere i forståelsen. Derved har Bourdieus metodiske overvejelser over etnografi, feltarbejde og deltagerobjektivering fået en stadig større rolle undervejs (Wacquant, 2015; Bourdieu, 2014). Det har været en løbende overvejelse, om der burde indgå kvantitative data ud over baggrundsvARIABLE om informanter, set i lyset af Bourdieus metode, hvor kvalitative data spiller en væsentlig rolle (fx Bourdieu, 1996a; 1996b; 2006). Jeg er på baggrund af min holdning til kvalitative data og generalisering (se nedenfor) nået frem til, at sådanne data ikke nødvendigvis ville bringe nye forståelser, så i stedet har undersøgelser fra Danmarks Evalueringsinstitut, som har haft et større datagrundlag, end jeg ville kunne tilvejebringe, været inddraget (EVA, 2014a; 2014b; EVA 2015). Ligeledes har det, som nævnt ovenfor, været et argument, at der først på baggrund af afhandlingen er tilvejebragt forudsætninger for yderligere kvantitative undersøgelser.

3.5. KVALITET I FORSKNINGSPROJEKTET

Kvalitet handler om transparens, som en del af overvejelserne omkring reliabilitet og validitet (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Reliabilitet vil sige, med hvilken sikkerhed resultaterne måles, hvilket er et vanskeligt område i kvalitativ forskning. Der er dog arbejdet med reliabilitet i forhold til ovennævnte tilgang til transskribering, bevidsthed om roller, sprog og magt i interviews og i interviewteknikken generelt. Validitet vil sige, om man måler det, man tror, man måler, men med det nævnte videnskabsteoretiske ståsted er det imidlertid et vilkår, at forskeren er medkonstruktør, og at subjektivitet er uundgåeligt. Med det som udgangspunkt har jeg arbejdet med validitet på andre måder. En måde er bevidsthed om den håndværksmæssig kvalitet, som er præsenteret ovenfor i kapitlet (Kvale & Brinkmann, 2009). En anden måde, som jeg har arbejdet med, er løbende dialog med informanter (jf. figur 7). Der har været afholdt et møde på den enkelte skole og to møder på tværs af skoler med ledere. Desuden er de undervisere på DEP, i hvis undervisning der er observeret, indbudt til et møde. Her har informanter haft mulighed for at protestere (Kvale & Brinkmann, 2009), tilføje informationer og give værdifuld feedback. I denne eksterne validering deltog syv lærere repræsenterende de fire skoler.

Jeg har formidlet til kolleger, på konferencer og skrevet artikler med erfarne forskere som en del af valideringen, hvilket har kvalificeret og nuanceret mit arbejde (Kvale & Brinkmann, 2009; Kristiansen & Krogstrup, 2015). Desuden har jeg arbejdet med kohærens, udsagns konsistens i forhold til erhvervsskolelæreres udsagn i interviewdata og observationer foruden udsagn i første fokusgruppeinterview sammenlignet med udsagn i andet fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2009; Kristiansen, Krogstrup 2015).

Når der arbejdes med aktørers oplevelser og mening er validitetsbegreb et andet, end når der er tale om kvantitative eller mere realistisk orienterede tilgange (Polkinghorne, 2007), idet det handler om at sandsynliggøre eller argumentere for, at resultatet er validt. I fokusgruppeinterviews er gruppeprocessen med til at validere det sagte, hvorfor jeg som mediator har søgt at være opmærksom herpå (Warr, 2005).

3.5.1. GENERALISERBARHED

Det er vanskeligt at påstå analytisk generalisering i et kvalitativt studie, hvilket vil sige at generalisere fra det specifikke til det generelle (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 289). Analytisk generalisering er imidlertid relevant i forhold til afhandlingen både i forhold til undervisere på DEP, erhvervsskoler og det politiske og administrative niveau, hvis afhandlingens resultater skal kunne anvendes. Ud fra respons fra kolleger i felten og informanter fra skoler har jeg søgt at arbejde hermed (Højjer, 2008). Helt konkret lytter jeg efter, om andre oplever genkendelighed, om man supplerer mit arbejde med lignende observationer og overvejelser, hvilket jeg har oplevet som tilfældet. Hvor jeg har oplevet en form for modstand eller bortforklaringer har været

i tilfælde, hvor mine analyser har udfordret selvforståelser og andre videnskabs-teoretiske positioner.

Jeg har arbejdet med naturalistiske generaliseringsmuligheder ud fra mit feltkendskab (Thomas, 2011). Thomas argumenterer for generaliseringer ud fra kvalitative data, da det kan være med til at drive videnskab fremad. Hvis man alene opererer med generaliseringer som lovmæssigheder i en mere realistisk forståelse, kan man kun arbejde retrospektivt. Arbejder man derimod ud fra cases med forklaringer, som kan anvendes til forudsigelser, er der muligheder for at tænke prospektivt. Thomas anvender Aristoteles' begreb 'fronesis', om handlinger hos forskeren i det konkrete forskningsprojekt. I casestudier, argumenterer han, arbejder forskeren i sit fronesis. Forskerens formidling og forståelse er eksemplarisk viden, mens læseren forstår det fra sit fronesis. På den baggrund har jeg i artikler søgt at pege på udviklingsmuligheder på baggrund af forskning og teorier.

3.6. ETIK OG FORSKNING I EGET FELT

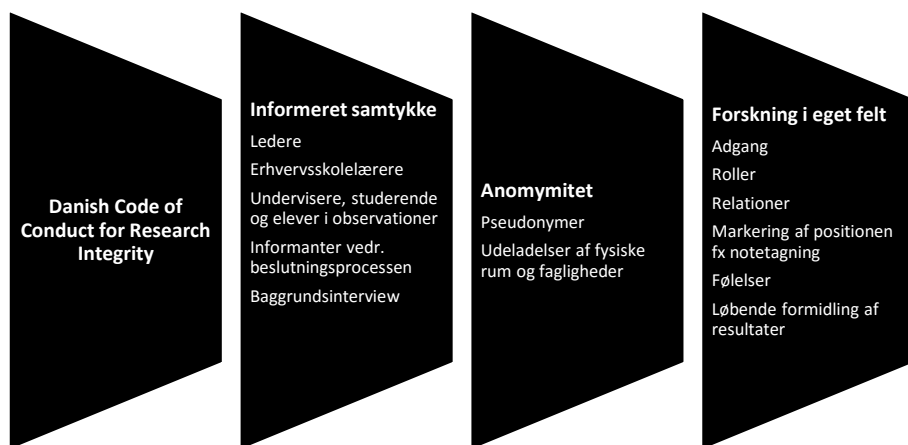
På baggrund af 'Danish Code of Conduct for Research Integrity' har jeg arbejdet med informeret samtykke fra respondenter og anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009; Uddannelses- og forskningsministeriet 2014c). Derfor gengiver jeg ikke feltnoter, hvor fag og skole kan genkendes, uredigerede, og jeg har valgt at udelade nogle beskrivelser af fysiske rum og fagligheder, selvom de ofte står centralt på erhvervsskoler. Det kan siges at svække særlig analyser af observationer og mindske læserens mulighed for indsigt, men jeg har ladet den lovede anonymitet vægte højere.

Jeg har ud over de etiske udfordringer arbejdet med problemstillinger i tilknytning til, hvad jeg kalder forskning i eget felt. Med forskning på professionsområdet bevæger man sig mellem fag med objektive betydningsindhold og identitet hos den professionelle, dvs. som subjektiv betydningsindhold (Borgnakke, 2013). Som forsker har jeg søgt ikke at være (bedre)vidende repræsentant fra professionshøjskoler og undervisere på DEP, men at indtage en etnografisk, eksplorativ tilgang, hvor jeg over for mig selv tydeliggør 'insider' og 'outsider' positioner (Wadel, 2014; Wegener, 2014). Det kan være i observationer af undervisning på DEP, hvor jeg lige så godt kunne have været underviseren, men hvor min anderledes fysiske placering i rummet og aktive notetagning i en feltbog både for mig selv og informanter i rummet har markeret min position. Ligeledes har jeg søgt at være opmærksom på min egen reaktion på kritik af, hvad der kunne være min egen undervisningspraksis (Lashaw, 2013).

Særligt i starten af projektperioden fyldte kunderelationer til informanter - i kraft af min ansættelse i VIA - meget i min bevidsthed, og jeg måtte finde måder at begå mig på. Jeg måtte lære 'en etisk forsvarlig tøven' (Koefod & Staunæs 2014), det vil sige,

jeg lod være med at handle eller formidle viden, fordi mit ærinde var forskning og ikke undervisning eller salg af opgaver. På den anden side vil jeg påstå, at min forhåndsviden om feltet ofte har muliggjort, at jeg i interviews har kunnet spørge ind til udsagn med henblik på at tydeliggøre forskellige opfattelser hos informanter samt hos informanter og interviewer (Tanggaard, 2003). Ligeledes vil jeg mene, at jeg har kunnet færdes relativt hjemmevant på skoler både i forhold til fysiske rum, i forhold til at falde ind i form af påklædning og omgangsform og i forhold til dialog med elever.

Figur 10. Ethiske overvejelser



KAPITEL 4. DIPLOMUDDANNELSE I ERHVERVSPÆDAGOGIK I HISTORISK KONTEKST

Kapitel 4 behandler den historiske tradition for erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse. Indledningsvis redegøres for læreruddannelsens historie med henblik på de løbende ændringer af den organisatoriske forankring og uddannelsens indhold og struktur. Derefter redegøres for, hvorledes DEP i 2010 bliver den nye pædagogiske læreruddannelse. Med udgangspunkt i artiklen 'Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolelærernes pædagogikum til en diplomuddannelse' redegøres for beslutningsprocessen og de centrale diskussioner. Afslutningsvis konkluderes på delspørgsmål et om betydningen af den historiske tradition for læreruddannelsen ud fra beslutningsprocessen om DEP i forhold til sammenhæng i læreruddannelse, uddannelsens niveau i forhold til lærerforudsætninger samt struktur og indhold.

4.1. LÆRERUDDANNELSENS HISTORIE

Læreruddannelsens historie er kort omtalt i artiklen 'Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers', men uddybes i det følgende (Duch & Andreasen, 2015). Siden slutningen af 1800-tallet har der været kurser for de, der nu kaldes erhvervsskolelærere (Rasmussen, 1969). Læreruddannelsen har desuden udviklet sig forskelligt på social- og sundhedsskoleområdet, handelsskoleområdet og det tekniske skoleområde. Da det tekniske uddannelsesområde er det største og mest velbeskrevne, foruden at have den tydeligste forbindelse til DEP, vælger jeg lærere på de tekniske skoler som udgangspunkt for redegørelsen. Ikke alle handelsskolelærere har haft kendskab til merkantile fagområder, så i 1893 gives der statstilskud til sommerferiekurser på området, og i 1920 opstår handelsfaglærereksamen, som også indeholder pædagogik (Juil, 2011). Handelsskolelærere har stadig i 1982 en pædagogisk uddannelse integreret i handelsfaglærereksamen (Undervisningsministeriet, 1982b), men får i 1996 samme pædagogiske uddannelse som lærere på de tekniske skoler (Undervisningsministeriet, 1996). Social- og sundhedsskoler får med strukturreformen i 2007 ændrede økonomiske og strukturelle rammer, de får status som erhvervsskoler og får selveje. Skolerne var tidligere amtslige, og fx i Aarhus Amt anvendtes rammestyring, men der var ikke amtslige aftaler om uddannelse af nye

lærere. Nogle skoler har fx anvendt Voksenunderviseruddannelsen.² Nogle undervisere på social- og sundhedsskoler havde allerede inden 2010 masteruddannelser og pædagogiske diplomuddannelser (Kora mfl., 2016). Fra 2007 har de tre erhvervsskoleformer fælles formelle rammer for læreruddannelsen. Det vil sige, at der er en meget kort historisk tradition for, at alle lærere på erhvervsskoler får den samme pædagogiske uddannelse.

Erhvervsuddannelsers etablering og udvikling

Staten spiller en central rolle i forhold til erhvervsskolelæreres etablering og udvikling, hvilket er en forudsætning for etablering af en læreruddannelse. Det vil konkret sige forudsætninger som sammenhængende skoleperioder for elever, samt lærere med almene pædagogiske opgaver. Læreruddannelsen, mener jeg, må ses i forhold til sådanne politiske og administrative beslutninger for ændringer af erhvervsuddannelser.

Fra 1400-tallet og frem til Næringsloven i 1857 har lavene monopol, og mester fungerer både som lærer og opdrager for den enkelte lærling (Koudahl, 2004). Under lavene var evt. skolegang på privat initiativ, og undervisning var i færdigheder som regning og skrivning. Et særligt tiltag var de såkaldte søndagsskoler for håndværkere, som eksisterede i perioden 1800-1920, og som havde til formål at give håndværkere bedre skolekundskaber (Juul, 2015). På skoler underviser byens håndværkere og lærere fra latinske og kommuneskoler, men det er frivilligt arbejde (Koudahl, 2004). Grundloven fra 1849 giver borgere næringsret, hvilket udmøntes i Næringsloven, hvorved lavenes monopol brydes, hvilket er med til at gøre de tekniske skoler til et centralt samlingspunkt for håndværkerforeninger (Rasmussen, 1969). I 1870'erne opstår det, som i dag kendes som tekniske skoler, selvom der er forløbere længere tilbage (Rasmussen, 1969, Koudahl, 2004; Friche, 2010). Med lærlingeloven i 1921 kommer et formelt krav om undervisning på tekniske skoler, og undervisere skal nu tage sociale hensyn i forhold til elever (Koudahl, 2004). Selv med undervisningspligten fra 1937 er undervisning dog alene for lærlinge, som bor tæt på skoler med relevant undervisning (Rasmussen, 1969). Med lærlingeloven i 1956 bliver der sammenhængende skoleperioder med undervisning i dagtimer, hvorved skolers opgave ændres væsentligt, selvom lærepladsers behov stadig står centralt (Lærlingekommissionen, 1956; Koudahl, 2004). Senere med EFG i 1977, som følge af yderligere prioritering af de almene fag på tekniske skoler, ansættes akademikere og folkeskolelærere i højere grad end tidligere (Dansk Teknisk Lærerforbund, 2007). Det almene aspekt i læreropgaver ses også ved, at skolers socialiserende rolle i forhold til elever står centralt (Koudahl, 2004). Samtidig afføder EFG også et krav til læreres kvalifikationer i almene fag (Grünbaum, 1994), og krav til lærerkompetencer står centralt i den seneste erhvervsskolelærereform (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a). Ovennævnte udvikling kan forstås i lyset af arbejdsmarkedets udvikling, ændrede produktionsformer og uddannelsespolitik (Simonsen, 1976). De

² Baseret på baggrundssamtaler foruden telefonsamtale og mailkorrespondance med tidligere fuldmægtige i Århus Amt.

efterfølgende reformer af erhvervsuddannelser i 1991, 2000, 2007 og 2014 kan ses som gentagne justeringer med henblik på at løse tidligere reformers problemer (Jørgensen, 2016).

Hvor nationalstaten spiller en central rolle i etableringen af den duale model (Greinert, 2004), får internationale organisationer en rolle i forhold til den nyere udvikling af uddannelsesområdet (Ydesen mfl., 2013). Dette fremgår konkret i forhold til beslutningsprocessen om DEP som pædagogisk uddannelse, se nedenfor.

Figur 11. Historisk rids over erhvervsuddannelsers udvikling på tekniske skoler

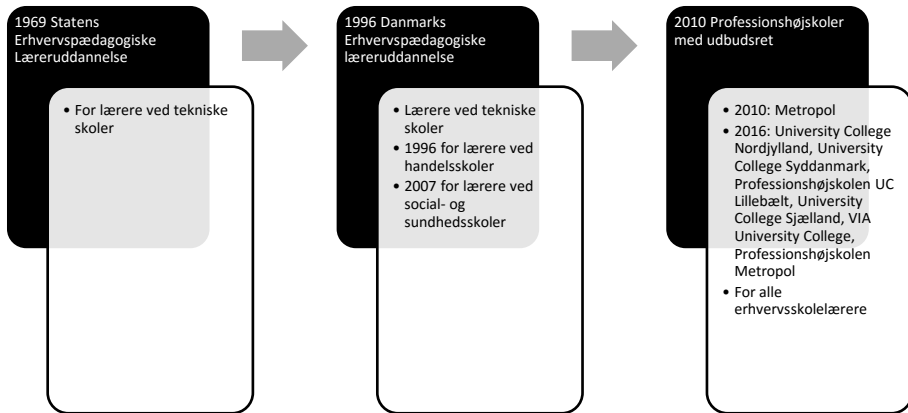


Organisatorisk forankring af læreruddannelser

De pædagogiske kurser for lærere inden for tekniske uddannelser er først forankret i Kulturministeriet, senere i 1961 i Undervisningsministeriet og med DEP i Uddannelses- og Forskningsministeriet. Derved ligger det politiske og administrative ansvar for læreruddannelse og erhvervsuddannelser nu forskellige steder. I 1916 findes pædagogiske kurser på Statens Tekniske Lærerkursus (Tilsynet med den tekniske undervisning, 1964 s. 10). I 1942 udtaler et tilsyn, at det af geografiske årsager ikke er muligt med en samlet lærerskole eller seminarium for lærere på de tekniske skoler, kurser må ligge decentralt, og man kan se, at overvejelser om den geografiske nærhed fortsætter fremadrettet. I 1969 oprettes SEL, Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, der i 1996 bliver til den selvejende institution Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, DEL. Senere bliver DEL en del af professionshøjskolen Metropol, med Nationalt Center for Erhvervspædagogik som et særligt forum for erhvervspædagogik, NCE. SEL/DEL har regionale kontorer, og institutionen er dermed geografisk tæt på erhvervsskoler, men afdelinger lukkes over en årrække, så professionshøjskolen Metropol, som DEL nu er fusioneret med, kun har én afdeling. Med Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, DEP, ligger uddannelsen hos de professionshøjskoler, der er blevet akkrediteret hertil, og der kan fortsat tales om regionale uddannelsessteder for DEP. I lyset af de løbende ændringer af de institutionelle rammer for læreruddannelsen, kan det ikke overraske, at uddannelsen i 2010 igen flyttes bl.a. som

følge af andre institutionelle ændringer i uddannelsessektoren, hvilket jeg vender tilbage til.

Figur 12. Udbydere af læreruddannelse og målgruppe



4.1.1. ERHVERVSSKOLELÆRERE – EN SÆRLIG VOKSENGRUPPE

Af to ministerielle publikationer fremgår, hvorledes man betragter erhvervsskolelærere og deres læreruddannelse. Tilsynet med den tekniske undervisning skriver i sin beretning fra 1964, at pædagogiske kurser ikke må være for lange, da det vil afskrække lærere (Tilsynet med den tekniske undervisning, 1964). Af samme beretning fremgår, at der foregår en udvikling af lærere under uddannelsen, og der er en bred forståelse af betydningen af læreruddannelse, som både knytter an til noget kognitivt, personlig udvikling og læreres undervisning på erhvervsskoler.

En betænkning fra 1974 kortlægger eksisterende læreruddannelser og fremtidsbehovet, og det nedsatte udvalg undersøger muligheder for en samordning af læreruddannelser for samtlige lærere på første til tolvte år for undervisning af børn og unge (Undervisningsministeriet, 1974). I betænkningen opdeler man læreruddannelser i to typer: kombineret faglig og pædagogisk uddannelse samt adskilt faglig og pædagogisk uddannelse. Erhvervsskolelærere tilhører den sidste gruppe, og udvalget vægter den samlede længde af den faglige og pædagogiske uddannelse med henblik på anerkendelse fra omverden.

SEL og DEL, som er udbydere af læreruddannelsen, og derfor har en særlig interesse i denne, men også må formodes at have et særligt indblik, har i perioden 1988-2000 foretaget en række undersøgelser og evalueringer, der dokumenterer et syn på lærere

og læreruddannelser (jf. kapitel 1). I 1988 foretages af SEL en sociologisk inspireret kortlægning af lærerkvalifikationer ud fra spørgeskemaundersøgelser og interviews (Harreby og Hvidtfeldt, 1988). Kortlægningen tager afsæt i, at kvalifikationer kan hentes fra uddannelser, erhvervsarbejde samt familie- og fritidsliv. Man har således i undersøgelsen et bredt biografisk perspektiv, og undersøgelsen konkluderer, at *”Det ser ud til, at lærerne søger mod uddannelser hvor deres egen faglighed kan kvalificeres”* (Harreby og Hvidtfeldt, 1988 s. 50). Det er således ikke pædagogisk efteruddannelse, der har størst interesse.

Med overgangen fra det statslige SEL til den selvejende institution DEL går rektor Marckmann af. Marckmann har en læreruddannelse og senere en psykologisk uddannelse bag sig og erfaring fra forsøgsskolen Emdrupborg (Marckmann, 1999), og han mener, at erhvervsskolelærere adskiller sig fra folkeskolelærere ved deres uddannelsesbaggrund, alder og erfaring (Marckmann, 1971). Den nye rektor for DEL, Grünbaum, har en faglært uddannelse og efterfølgende en teknisk videregående uddannelse, og han kommer fra en stilling i direktoratet for erhvervsuddannelser (Grünbaum, 1991). Læreruddannelse er den centrale opgave for DEL, og i 1991 skriver rektor Grünbaum, at *”Lærerkvalificering er nøglen til den stadige kvalitetsforbedring af erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne.”* (Grünbaum, 1991 s. 456). Naturligt nok tillægger DEL sin uddannelsesopgave og dermed eksistensberettigelse stor værdi, men citatet viser, at der også er en antagelse om, at læreruddannelse kan kvalificere erhvervsuddannelser.

I 1997 foretager DEL igen en spørgeskemabaseret undersøgelse af læreres profil og udviklingsbehov (Aarkrog mfl., 1997). Man undersøger, hvem lærere er, deres arbejdsfunktioner og kvalifikationsbehov. Lærere mener, de i højere grad kan blive en ressource for skoler, hvis deres personlige kvalifikationer anvendes. Data fra spørgeskemaer blandt elever viser, at lærerens personlighed er vigtig for dem. Det fremgår, at DEL finder, at *”Lærernes uddannelsesbaggrund, anciennitet og køn spiller en rolle for deres kvalifikationsbehov.”* (Aarkrog mfl., 1997 s. 141). Igen i 2000 udkommer en undersøgelse om lærerkvalifikationer, der vægter de personlige kvalifikationer (Harreby og Nielsen, 2000). Anvendelsen af begrebet kvalifikationer kan ses i lyset af det uddannelsespolitiske fokus på kvalifikationer og kompetencer nævnt i indledningen.

Ud fra ovenstående kan man som tidligere nævnt se, hvorledes der i kortlægninger og undersøgelser findes en tradition for at betragte læreruddannelse ud fra den enkelte lærers forudsætninger og mere sociologisk orienterede tilgange. Man sammenligner forskellige lærergrupperes forudsætninger, og erhvervsskolelærere fremtræder som en særlig gruppe i forhold til andre lærere. Dette ses også i senere undersøgelser og kortlægninger fra Danmarks Evalueringsinstitut, der ikke selv er involveret i uddannelsen (Undervisningsministeriet, 2010, EVA 2002; 2014a, 2014b; 2015). Historisk er der således en tradition for ikke udelukkende at se læreruddannelsen som rettet mod erhvervet. European Centre for the Development of Vocational Training,

Cedefop, skriver, at erhvervsskolelærere er i en dobbeltrolle, de er centrale forandringsagenter, og de er selv i forandringsproces gennem deres pædagogiske uddannelse (Cedefop, 2009). I denne internationale sammenhæng ses behov for pædagogisk udvikling på skoler og en forbindelse mellem læreruddannelse og denne udvikling.

4.1.2. TIDLIGERE PÆDAGOGISKE UDDANNELSERS STRUKTURER

Både niveauet for samt omfanget og indholdet af den pædagogiske uddannelse har ændret sig over tid. I 1916 udbyder Statens Tekniske Lærerkursus kurser i ”*elementær kundskabsmeddelelse og en pædagogisk forberedelse*” (Tilsynet med den tekniske undervisning, 1964 s. 10). I 1957 og 58 er der kurser på 1 til 2 uger, men kurserne har tidligere været længere, og i 1959 foreslås et pædagogisk grundkursus på 14 uger, som kan tages som en samlet uddannelse eller i moduler over en årrække. Indholdet er pædagogik og psykologi, og de studerende skal ”*opøve en anvendelse af disse discipliner i selve undervisningssituationen*”. Pensum er opdelt i: pædagogik, psykologi, studieteknik, praktisk skolearbejde og diverse. Undervisningen er ”*overvejende induktive metoder*.” (Tilsynet med den tekniske undervisning, 1964 s. 11), og man mener, at kursister får størst udbytte ved internater. De studerende tager på skift referater af undervisningen og samler referater til en lærebog. I første del af kurset anvendes således ikke lærebøger, men kun korte tekster, på tredje del stilles et håndbibliotek til rådighed. Der er tre prøver i uddannelsen. Psykologi og pædagogik har en mundtlig eksamen, mens der afholdes en skriftlig eksamen i lektionstilrettelæggelse. Den tredje eksamen består af gennemførelse af en lektion efterfulgt af en mundtlig eksamen.

Figur 13. Rids over læreruddannelsers omfang, indhold og prøver

1961	<i>Pædagogisk grundkursus:</i> 14 uger Pædagogik, psykologi, studieteknik, praktisk skolearbejde 3 prøver
1982	<i>Pædagogikum:</i> 400 timers teori Pædagogik, psykologi, undervisningslære Praktisk pædagogik med 80 timers vejledning 2 prøver
1996	<i>Pædagogikum:</i> 14 ugers teori Didaktik, undervisningslære, pædagogik, psykologi, udviklingsarbejde 4 ugers praktik 2 prøver

I 1982 er der kun to prøver, en mundtlig prøve i teoretisk pædagogik, som indeholder pædagogik, psykologi og undervisningslære, og en praktisk prøve i praktisk pædagogik (Undervisningsministeriet, 1982a). Teoretisk pædagogik er på 400 timer. Praktisk pædagogik *"tilrettelægges med henblik på, at der opnås et samspil med den teoretiske del af uddannelsen"*. Der er 80 timers vejledning, og til prøven gennemfører kandidaten én lektion.

Sammenlignes læreruddannelsen i 1961 og 1982 går strukturen med et praktisk og teoretisk element igen. Indholdet har ligheder, mens omfanget ikke umiddelbart er sammenligneligt. Det fremgår af bekendtgørelsen fra 1982, at læreruddannelsen er en del af prøvetiden for lærerne og skal bestå inden for to år, men koblingen mellem fast ansættelse og læreruddannelsen er allerede formuleret i 1968 (Undervisningsministeriet, 1968).

DELs rektor, Grünbaum, begrundet ændringer i læreruddannelsen i 1991 med et behov for bedre sammenhæng mellem teori og praksis, og derfor planlægges en ny uddannelse med en ny struktur, hvorom skrives, at *"indholdet er i højere grad rettet mod erhvervspædagogik"* (Grünbaum, 1991 s. 458). Her tilkendes således en forståelse af pædagogik på erhvervsuddannelser som noget særligt. Ministeriet formulerer ikke på samme måde en prioritering af den praktiske pædagogik: *"Formålet med praktikdelen er, at kandidaterne øves i at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning under hensyntagen til elevforudsætninger og uddannelsesbehov, og i at anvende pædagogisk teori som grundlag herfor. Endvidere øves kandidaten i at formulere sig skriftligt om praksis. Skolen forestår praktikdelen af pædagogikum"* (Undervisningsministeriet, 1990a). Lærere skal ifølge ministeriet lære at anvende teorier som grundlag for pædagogik, og lærere skal have almene færdigheder som at formulere sig skriftligt om undervisning. Kursusdelen afsluttes med et projekt, og indholdet er fortsat pædagogik, psykologi, undervisningslære, almen didaktik og fagdidaktik (Undervisningsministeriet, 1990a).

I 1996 kommer en ny bekendtgørelse for læreruddannelsen. *"Formålet med uddannelsen er, at deltageren får det teoretiske og praktiske pædagogiske grundlag for at arbejde som lærer ved en erhvervsskole. Uddannelsen skal bidrage til deltagerens professionelle og personlige udvikling og forudsætninger for pædagogisk efter- og videreuddannelse"* (Undervisningsministeriet, 1996). Her nævnes igen uddannelsen som et grundlag for arbejdet på erhvervsskoler, og at den både har personlig og professionel udvikling samt efter- og videreuddannelse som mål. Harreby, Uddannelseschef i DEL på daværende tidspunkt, begrundet ændringen med forholdet mellem teori og praksis: *"Hensigten er at skabe helhed i uddannelsernes indhold og sammenhæng mellem den teoretiske og praktiske del"* (Harreby, 1996 s. 9). Så som i 1991 og i beslutningsprocessen omkring DEP er relationen mellem teori og praksis i 1996 et tema. Af bekendtgørelsen fremgår, at der er tale om en vekseluddannelse, hvis teoretiske del er på 14 uger og indeholder didaktik, undervisningslære, pædagogik, psykologi og udviklingsarbejde (Undervisningsministeriet, 1996).

Den teoretiske del afsluttes med en skriftlig rapport og en mundtlig prøve. Den praktiske del varer 4 uger og afsluttes med en praktisk prøve. Selvom der igen foretages ændringer i uddannelsen, er det den samme grundstruktur. Indholdet har også fællestræk med tidligere uddannelser, det nye er udviklingsarbejde som et selvstændigt område. I 2006 går man, ifølge en justeret studieordning, tilbage til en semestermodel frem for moduler, og man fokuserer på gennemgående hold i de tre semestre, uddannelsen varer (DEL, 2006). Harreby skriver i 2006 igen om forholdet mellem teori og praksis i uddannelsen: *"Den bygger på tre elementer: respekt for lærerens profession, det vil sige deres faglighed og erhvervserfaring, på sammenhæng mellem teori og praksis og på erhvervspædagogik"* (Harreby, 2006 s. 11).

Som jeg vil vende tilbage til, har ovenstående ændringer af uddannelsens indhold og struktur, det øgede omfang samt diskussion om sammenhæng betydning i forhold til, hvorledes beslutningen om DEP som læreruddannelse kan forstås.

4.2. DEP BLIVER DEN PÆDAGOGISKE LÆRERUDDANNELSE

Som det fremgår af artiklen 'Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolelærernes pædagogikum til en diplomuddannelse' (Duch & Rasmussen, 2016), bliver den tidligere uddannelse - kaldet pædagogikum fra 1982 (Undervisningsministeriet, 1982; 1996) - til en diplomuddannelse i 2010. Bag beslutningen ligger en længere politisk proces, hvor der fra 2006 er eksplicite formuleringer af, at uddannelsen ønskes ændret. Beslutningen ses i artiklen i relation til etableringen af Videreuddannelsessystemet i 2000, hvor der foretages en *"regulering af uddannelsesniveauer, finansieringsformer og institutionstyper inden for voksenuddannelser"* (Duch & Rasmussen, 2016 s. 42), etablering af kvalifikationsrammen i EU samt *"centralisering af institutionsstrukturer inden for korte og mellemlange uddannelser"* (Duch & Rasmussen, 2016 s. 43). Der er således både nationale og internationale processer, som kan have haft indflydelse på, at der netop vælges en diplomuddannelse.

I beslutningsprocessen indgår ud over Undervisningsministeriet også DEL samt lærer- og lederforeninger, da der er en tradition for *"partsstyr"*, og der er særligt tre diskussionspunkter (Duch & Rasmussen, 2016 s. 40). For det første udelader man med DEP den praktiske dimension, der er tradition for i erhvervsskolelæreres uddannelse (se ovenfor) og som fx findes i gymnasielæreres pædagogikum, hvilket Handelsskolelærernes Lærerforening sammenligner med. I det politiske og administrative system konstrueres imidlertid en forståelse af, at der i diplomuddannelsers struktur er en sammenhæng mellem DEP og erhvervsudøvelse, hvorved diskussionspunktet om forholdet mellem teori og praksis lukkes. For det andet er i diplomuddannelser et krav om videnskabsteori, hvilket foranlediger en

diskussion af, hvad nogle parter ser som en uhensigtsmæssig akademisering, men som man accepterer, da det ligger som et krav i alle diplomuddannelser. En diplomuddannelse giver desuden en ligeværdighed med folkeskolelærere i forhold til omfanget af pædagogik. Man har en historisk tradition for at sammenligne sig med folkeskolelærere, hvilket særligt optager Uddannelsesforbundet. For det tredje findes en bekymring hos ledere i forhold til, om man kan rekruttere de ønskede lærere med et højere uddannelseskrav, men det løses i beslutningsprocessen dels ved muligheden for pædagogisk uddannelse på et lavere niveau og dels administrativt ved en særlig adgangsvej til diplomuddannelser for erhvervsskolelærere.

Man vælger at anvende en allerede eksisterende diplomuddannelse og dermed dennes indhold og struktur, så det udviklingsarbejde om en ny læreruddannelse, ministeriet tidligere har igangsat, og DEL har fået finansiering til, anvendes ikke.

Teorier og begrebers bidrag til analysen

Analysen i artiklen ser beslutningsprocessen ud fra Bourdieus feltbegreb, hvilket operationaliseres inden for en forståelse af den danske tradition for partsstyre. Uddannelsessystemet og beslutningsprocesser omkring det er anderledes i Frankrig, som Bourdieus empiri er hentet fra, og hans teori er udviklet på baggrund af. I artiklen omtales denne forskel mellem uddannelsessystemer:

”hvor den udstrakte inddragelse af parter og interessenter betyder, at afstanden mellem de politisk-administrative beslutningstagere og de decentrale aktører – det som også kaldes magtdistance – er mindre end i lande som f.eks. Frankrig og England, som har præget Bourdieus og Evetts’ begreber” (Duch & Rasmussen, 2016 s. 51).

På trods af denne forskellighed mellem landene, bidrager Bourdieus begreb felt til en forståelse af, at beslutningsprocessen om DEP må ses både i lyset af nationale ændringer i efter- og videreuddannelsessystemet, i forhold til institutionelle ændringer hen mod de institutioner, som nu kaldes professionshøjskoler, samt en international udvikling af kvalifikationsrammer (jf. Bourdieu 1996a;). Ligeledes er den teoretiske linse med til at rette opmærksomheden mod, at også bag et partstyre (som derved adskiller sig fra det franske system), der umiddelbart kan forstås som en tradition for konsensus, ligger et spil og forskellige interesser.

Denne pointe kommer yderligere frem gennem inddragelse af Evetts’ begreber indefra og udefra, idet de retter opmærksomheden mod, at professionalisme både normativt og ideologisk kan ses fra flere perspektiver (Evetts, 2003). Der er fx forskel på, om professionalisme omhandler tilpasning til internationale standarder for kvalifikationer jf. kvalifikationsrammen (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014b), eller om det omhandler ligeværd mellem erhvervsskolelærere, gymnasielærere og folkeskolelærere, som lærerorganisationer er optaget af. Ses begreberne i lyset af Evetts’ senere forskning og udvikling af begreber for forskellige former for

professionalisme, 'organizational professionalism' og 'occupational professionalism' (Evetts, 2009), bidrager til en forståelse af, at der er hierarkiske og standardiserede procedurer bag førstnævnte professionalisme, og professionel skøn og kollegial autoritet bag sidstnævnte. Derved er tilgangen til forandringsprocesser forskellig mellem de to, hvor den ene, førstnævnte, kunne tolkes i forhold til det politisk-administrative niveau og til dels ledere i beslutningsprocessen, som har et økonomisk fokus, og forstås med begrebet udefra. DEL og lærerorganisationer kunne kobles til sidstnævnte professionalisme forstået i lyset af begrebet indefra. Således bidrager Bourdieus teori særlig til forståelse af beslutningsprocessen set som en helhed jf. felt og de forskellige interesser samt spillet, mens Evetts begreber i højere grad kan forklare og begrunde, hvad der ligger bag de forskellige interesser, når de forstås som forskellige former for professionalisme.

4.3. DELKONKLUSION

Kapitel 4 handler om, hvorledes tekniske skoler, handelsskoler og social- og sundhedsskoler over tid får den samme læreruddannelse, og hvorledes udbydere af uddannelsen forandres. Det øgede statslige engagement i erhvervsskoler, som resulterer i dagskoler og samlede skoleperioder anses som en forudsætning for behov og udvikling af læreruddannelse, ligesom indførelsen af almene fag i erhvervsuddannelser indvirker på krav til læreres uddannelse. Der er en tradition for at betragte erhvervsskolelærere som en særlig lærergruppe. Omfanget af læreruddannelsen er øget, mens indholdet ser ud til at være præget af en vis kontinuitet. Ændringer af uddannelse begrundes af DEL i 1991, 1996 og 2006 med øget sammenhæng mellem det teoretiske og praktiske indhold. Disse historiske ændringer har en betydning for, hvorledes DEP som læreruddannelse kan forstås set i lyset af Bourdieus teori (jf. Bourdieu, 1996a).

Kapitlet skitserer den historiske tradition for læreruddannelse og beslutningsprocessen for DEP, hvor forskellige aktører med forskellige interesser indgår i beslutningsprocessen (Bourdieu, 1996a; Evetts, 2003). På den baggrund er svaret på afhandlingens første delspørgsmål - *hvilken betydning har den historiske tradition for læreruddannelse* - at for det første genfindes den historiske udfordring om sammenhæng mellem teori og praksis i beslutningsprocessen om DEP, hvor den lykkes af det politisk-administrative niveau. For det andet har erhvervsskolelærere på forskellige erhvervsuddannelser tidligere haft forskellige læreruddannelser, og med beslutningsprocessen om DEP imødegås forskellige forudsætninger med mulighed for et lavere uddannelsesniveau end DEP, og dermed kan læreruddannelsen igen variere. Reelt viser det sig senere, at mange skoler vælger DEP til deres ansatte (EVA, 2015a). For det tredje lykkes debatten om videnskabsteori med henvisning til, at det er et formelt krav i diplomuddannelser, mens tidligere overvejelser over læreruddannelsen set i relation til andre læreruddannelser ikke ser ud til fortsat at

spille en rolle. Endelig, for det fjerde, anvendes en allerede eksisterende diplomuddannelse, hvilket ikke giver anledning til drøftelser af indhold eller struktur.

Teoretisk betragtet mener jeg at kunne genfinde den arbitraritet, som Bourdieu taler om, der findes i et felt (Bourdieu, 1996a). Det uddannelsespolitiske felt indeholder en historisk logik – i læreruddannelsen både som struktur, indhold og diskussioner om sammenhæng – som ikke grundlæggende ændres eller diskuteres (jf. Bourdieu, 2014). Man kan forstå det således, at dette begrundes, at der i praksis omkring de tidligere læreruddannelser og fortsat i DEP findes uklarheder om, hvad uddannelsen skal bidrage med, og i feltet findes forskellige holdninger til, hvorledes uddannelsen mest hensigtsmæssigt foregår. I forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål vil det sige, at der er usikkerhed om, hvordan og hvormed DEP kan og bør bidrage til udvikling af undervisning. Disse områder uddybes i de følgende kapitler.

KAPITEL 5. LÆRERUDVIKLING

I kapitel 5 redegøres for læreres udvikling af professionalisme ud fra to artikler med fokus på henholdsvis den professionelle identitet og læreres læringsbaner. Læreres udvikling af professionalisme antages at have betydning for, hvorledes DEP kan indvirke på undervisning på erhvervsskoler.

I 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' forstås professionalisme i forhold til den, man professionelt er og ønsker at være, mens professionalisme i 'VET again: now as a VET teacher' udvikles i samspillet mellem biografi, DEP og organisatoriske vilkår på erhvervsskoler. På baggrund af de to artikler konkluderes på delspørgsmål tre.

5.1. LÆRERES PROFESSIONELLE IDENTITET

I artiklen 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' (Duch, 2016b) analyseres læreres udvikling af professionel identitet. I artiklen anvender jeg Molander og Terums definition af en profession (Duch, 2016b s. 15):

"Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning og av deres karakter av det vi har kalt "praksis". (...) Videre har det (Politiske fellesskapet) tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garantere at disse oppgavene bliver utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon knyttes bestemte formative forventninger." (Molander & Terum, 2008 s. 20).

På den baggrund argumenteres i artiklen for, at erhvervet som erhvervsskolelærer kan betragtes som en profession "da læreren ansættes på erhvervsskoler på baggrund af formelle krav til uddannelse og erhvervserfaring, hvorefter de obligatorisk skal tage en pædagogisk uddannelse. Deres praksis er undervisning og dertil relaterede opgaver, som samfundsmæssigt både har et alment og et erhvervsmæssigt sigte. Standarden for funktionen knytter sig dels til det erhvervsområde, de uddanner til, og til statslige standarder for erhvervsskoler." (Duch, 2016b s. 15).

I forhold til Etzions definition er lærere semi-professionelle, da DEPs uddannelseslængde er kortere end fem år (Etzioni, 1969). Artiklen rejser et

definitionsproblem, idet erhvervsskolelærere allerede fungerer som lærere fra deres ansættelse, hvor de ikke har DEP, men alligevel skal de træffe beslutninger relativt autonomt, samt udføre opgaven med at undervise - og helst på en 'god' måde.

I artiklen skrives, at læreres ordvalg antyder, at DEP forbindes med ret voldsomme udviklinger, men der er imidlertid forskellige oplevelser af, hvor stor vægt lærere tillægger deres tidligere erfaringer, om de stadig forbinder sig tydeligt med dette erhverv eller mere oplever sig som lærere. DEP giver dem nogle nye perspektiver på erhvervsuddannelser fx et samfunds- eller uddannelsesperspektiv, forståelser for erhvervsuddannelsers mål foruden at det nævnes, de selv får nogle almene kompetencer og viden fra DEP, som de anvender pædagogisk. Artiklen konkluderer, at *"Professionel identitet kommer til at være rundet af et første erhverv, et menneskesyn og et bredt syn på uddannelsesopgaven både set i et samfundsmæssigt perspektiv og som elevsyn. (...) Professionel identitet ser således ud til at have nogle fælles træk, men er også et individuelt fænomen."* (Duch, 2016b s. 28).

Erhvervsskolelærere på DEP relaterer sig til medstuderende, hvilket indvirker på den professionelle identitet. Der er en ambivalens i forhold til lærere fra andre erhvervsuddannelser og med andre uddannelsesbaggrunde, idet forskellen på den ene side ikke tilføjer noget fagligt, men på den anden side pointerer, at det fælles er professionen som lærer.

Jeg konkluderer i artiklen, at den professionelle identitetsdannelse indvirker på den personlige identitet, men at professionsidentitet ikke fremtræder klart. Forskningslitteratur, som anvendes i artiklen, viser ret forskellige fund i forhold til læreruddannelsers betydning og relationen til det tidligere erhverv (Robson, 1998; Robson mfl., 2004; Avis & Bathmaker, 2006; Bathmaker & Avis, 2007; Vähäsantanen mfl., 2009; Fejes & Köpsén, 2014; Köpsén, 2014). Det kan skyldes, at antagelser og teorivalg bag empiriske analyser er forskellige, at forskningsspørgsmålene er forskellige, samt at der er tale om forskellige nationale uddannelsessystemer. På den baggrund kan siges, at artiklens forskningsmæssige bidrag er, at identitetsbegrebet undersøges i den specifikke kontekst, som DEP er, og som adskiller sig fra tidligere danske bidrag, der diskuterer erhvervsidentitet i forhold til professionsidentitet med udgangspunkt i funktioner på arbejdsmarkedet, som afhandlingens informanter kunne have haft, inden de blev lærere (Jørgensen & Smistrup, 2007).

Diskussion og refleksion

På baggrund af artiklen diskuteres og reflekteres afslutningsvis over to punkter. Den første er, om funktionen som erhvervsskolelærer er en profession eller semi-profession. Uddannelseslængde er et meget konkret kriterie for skellet mellem en profession og en semi-profession (jf. Etzioni, 1969; Jørgensen & Smistrup, 2007). DEP svarer til ét års uddannelse, men lærere har på forhånd en uddannelse, typisk af tre til fem års varighed. Skal disse års undervisning lægges til DEP? I forhold til

gradsforskellen i autonomi mellem en profession og semi-profession kan der ikke forskningsbaseret foretages en placering af erhvervsskolelærere, men jeg vælger at omtale det som en profession på baggrund af kravet om DEP. Man kan se det øgede uddannelseskrav til erhvervsskolelærere i kraft af DEP i lyset af de seneste års udvikling blandt professioner som blandt andet lærere i grundskolen. I lyset af ændringer i den offentlige sektor i Danmark kan tales om professionsbestræbelser og professionalisering, der både kan åbne muligheder og rejse en række problemstillinger (Hjort, 2005). I stedet for at diskutere skel blandt forskellige professioner foreslår jeg i stedet empiriske analyser, som beskæftiger sig med autonomi og konsekvenser af sådanne i forhold til en organisatorisk orienteret forskning, hvorfor jeg til slut i afhandlingen anbefaler videre forskning på dette område.

Det andet punkt, som tages op på baggrund af artiklen, er sammenhængen mellem den empiriske analyse af professionel identitet og Heggens definition af begrebet, hvilket også relaterer sig til forholdet mellem professionel identitet og Bourdieus begreb *habitus*, som omtalt i kapitel 2. Det fremgår indirekte som baggrund for Heggens definition, at han skriver om begrebet professionel identitet i forhold til unge på norske 'høgskoler', men eksplicit skrives, at de studerende kan have "*minst 20 (ofte 30 eller 40) års levd liv.*" (Heggen, 2008 s. 324). Derved kan aldersgruppen inkludere erhvervsskolelærere i empirien. Ligeledes pointerer han, at professionel identitet spiller sammen med hele biografien og samspillet med andre studerende. Derfor hænger de empiriske fund i artiklen, der netop viser variationer af den professionelle identitet og betydningen af de øvrige studerende på DEP, godt sammen med Heggens definition.

Heggens forståelse af professionel identitet har ligheder med Bourdieus begreb *habitus* i forhold til både at se på strukturer og individuelle handlemuligheder, men begrebet *habitus* vil særligt kunne forklare trægheder for forandringer i relationen til praksis, mens begrebet professionel identitet mere direkte omhandler kvalificering gennem uddannelsesforløb med udgangspunkt i en sociokulturel tradition. *Habitus* er, som nævnt, et mere abstrakt og overordnet begreb.

5.2. LÆRINGSBANER GENNEM DEP

Artiklen 'VET again: now as a VET teacher' omhandler den enkelte lærers læringsbane og relationen mellem en formel uddannelse og dennes anvendelse (Duch & Andreasen, 2017b). Begrebet læringsbane introduceres i en forståelse, hvor forskelle mellem læringskontekster, her DEP og erhvervsskoler, ikke fremstår som en forhindring for sammenhæng (Heggen mfl., 2015). I forhold til relationen mellem DEP som teori og erhvervsskoler som praksis anvendes begrebet 'kohærens', med henblik på sammenhæng mellem forskellige kontekster, og begrebet 'transition' anvendes i forhold til at anvende viden fra DEP på erhvervsskoler (Heggen mfl.,

2015). Cases om Ole fra teknisk skole og Kit fra merkantile uddannelser på kombinationsskolen analyseres i lyset af baggrundsvARIABLE som uddannelses- og erfaringsbaggrund, årsager til og oplevelser med at blive erhvervsskolelærer og at starte på DEP. Ole fremhæver, at han gennem DEP er blevet opmærksom på elevers læring, mens Kit fremhæver elevforudsætninger og motivation i relation til DEP. På erhvervsskolen mangler Ole kollegial opbakning i modsætning til Kit. De arbejder med forskellige forandringstiltag på erhvervsuddannelser, Ole med it og nye arbejds- og undervisningsmåder, Kit med kvalificering af pædagogisk anvendelse af elektroniske bøger. Artiklens pointe er, at de to lærere har forskellige læringsbaner i relation til biografi i form af uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring, samt på DEP i forhold til den viden, de hæfter sig ved, og alligevel sker transition fra DEP til erhvervsskoler, så lærerne tilpasser viden fra DEP til konteksten. Vilkår på erhvervsskolen er forskellig for de to lærere i relation til den organisatoriske tilgang til DEP samt det kollegiale samarbejde. På den baggrund diskuteres i artiklen, om der på DEP og i skolemodeller kan ske en yderligere understøttning af transition med henblik på et større udbytte af DEP i undervisning på erhvervsskoler.

Artiklens analytiske udgangspunkt skelner mellem biografi, formel uddannelse og anvendelse på en arbejdsplads (Heggen mfl., 2015). Forståelsen af læringsbaner i forhold til Bourdieus teori om habitus og kapital er nærmere beskrevet i kapitel 2, hvor det centrale er, at habitus er et bredere begreb end læringsbaner. Afhandlingens empiriske materiale er større end beskrevet i de to cases i artiklen, og mine analyser viser, at de 20 lærere udvikler forskellige former for professionalisme med forskellige værdier (jf. Evetts, 2011). Dette understøtter Heggens pointe med betydningen af både biografi, formel uddannelse samt arbejdspladsen. I afhandlingens konklusion skitseres, hvorledes der kan forskes yderligere i betydningen af de kollegiale relationer på erhvervsskoler i forhold til professionalisme og pædagogisk udvikling.

5.3. DELKONKLUSION

Afhandlingens delspørgsmål tre lyder: *Hvilken professionalisme udvikler erhvervsskolelærere gennem uddannelsesforløbet?* Spørgsmålet er som sagt begrundet i forskningsspørgsmålet, da professionalisme antages at have en betydning i forholdt til læreres undervisning som bidrag til at løse udfordringer i erhvervsskolesektoren gennem deres undervisning. I artiklen om professionel identitet, 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' (Duch, 2016b), er delspørgsmål tre operationaliseret i forhold til, hvem man er og ønsker at være som professionel (jf. Heggen, 2008). På baggrund af artiklen kan konkluderes, at lærere forholder sig til elever, til uddannelsens mål og den samfundsmæssige opgave, som erhvervsuddannelser har. De bliver mere sikre i deres opgavevaretagelse og prioriteringer, og de anvender en faglighed fra DEP – teoretisk eller konkret – i

forhold til deres undervisning. Spidsformuleret kan siges, at de udvikler en vis autonomi og kriterier for hensigtsmæssig udøvelse af professionen gennem DEP.

I artiklen om læringsbaner, 'VET again: now as a VET teacher' (Duch & Andreasen, 2017b), er professionalisme operationaliseret til resultatet af samspillet mellem biografi, uddannelse samt transition til pædagogik på erhvervsskolen. Det kan konkluderes, at både erhvervserfaring, DEP og kontekst på skolen har en betydning, og at professionalisme synes at være specifik for den enkelte lærer. Det vil sige, at både i forhold til professionel identitet og i forhold til læringsbaner ser det ud til, at den enkelte lærer udvikler en professionalisme, men at denne blandt erhvervsskolelærere varierer, så deres undervisning vil blive forskellig og dermed vil deres bidrag til løsning af udfordringer i erhvervsskolesystemet gennem undervisning forventeligt blive forskellig.

KAPITEL 6. DIPLOMUDDANNELSE I ERHVERVSPÆDAGOGIK

I afhandlingens seks artikler beskrives DEP kortfattet, dette udfoldes i kapitel 6 i form af en analyse af det formelle i DEP set i lyset af Bernsteins sociologiske teori om den pædagogiske anordning. Derefter redegøres for artiklen 'Erhvervsskolelærer til eksamen', som tematiserer, hvorledes DEP udfordrer studerende forskelligt afhængig af deres uddannelsesmæssige forudsætninger.

Kapitlet afsluttes med en konklusion på delspørgsmål to om betydningen af de forudsætninger og krav, som formuleres i de formelle rammer for DEP, da sådanne strukturelle rammer kan indvirke på den enkelte lærers syn på undervisning på erhvervsskoler. I den nævnte artikel er de formelle rammer operationaliseret som eksamen, hvilket sættes i relation til de studerendes forskellige forudsætninger.

6.1. DIPLOMUDDANNELSE I ERHVERVSPÆDAGOGIK

Lærere skal, uafhængig af deres uddannelsesbaggrund, tage DEP efter deres ansættelse på en erhvervsskole (med de undtagelser, som er nævnt tidligere). I det følgende foretages en analyse inspireret af, hvad der teoretisk omtales som den pædagogiske anordning (Bernstein, 2001b). Begrebet den pædagogiske anordning omhandler relationen mellem policy og vidensgrundlag for en uddannelse, og hvorledes de to ting produceres og omsættes til pædagogik på en uddannelse. Analysen foretages på baggrund af love, bekendtgørelser og studieordning for DEP.

Personlig, faglig og erhvervsmæssig udvikling

DEP er forankret i videreuddannelsessystemet for voksne og skal i indhold og tilrettelæggelse tage *"hensyn til voksnes arbejds- og livserfaring og deres mulighed for at kombinere uddannelse med tilknytning til arbejdsmarkedet."* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014a). Specifikt for diplomuddannelser fremgår, at: *"Diplomuddannelsen skal gennem udvikling af faglige og personlige kompetencer kvalificere voksne til at kunne varetage højt kvalificerede funktioner i virksomheder, institutioner m.v."* Det vil sige, at der er vægt på både det faglige og det personlige i uddannelsen, og at der er et beskæftigelsesperspektiv. Niveaut for diplomuddannelser svarer til bachelorniveau, hvilket både har betydning for indholdet og for evalueringer ved eksamen: *"Diplomuddannelsen, herunder afgangsprojektet, gennemføres på et niveau, der svarer til en mellemlang videregående uddannelse eller en bacheloruddannelse."* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014a). Da lærere ansat på erhvervsskoler har en særlig adgang til DEP, hvor de ikke nødvendigvis skal

opfylde de samme adgangskrav som på andre diplomuddannelser, kan det teoretisk forstås som et brud med, hvad Bourdieu kalder det institutionaliserede uddannelsessystem (Bourdieu & Passeron, 2006 s. 77).

Vidensgrundlag

I videreuddannelsessystemet er uddannelser knyttet til et givet fagområde eller en profession, og der skal kunne arbejdes på forskellige taksonomiske niveauer (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014a). Der anvendes begreberne viden, færdigheder og kompetencer som følge af niveaubeskrivelser i den nationale kvalifikationsramme frem for kvalifikationer og kompetencer som tidligere (jf. kapitel 1). Både på videns- og færdighedsniveau er teori, metode og praksis nævnt, mens kompetencer knyttes til den studerendes arbejdsituation, samarbejde og læring. Af bekendtgørelsen for diplomuddannelser fremgår, at vidensgrundlag er forskning og udvikling relevant for erhvervet/professionen (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012). Når disse kilder til viden sidestilles, uden nogen vejledning eller vægtning af deres status, er det op til undervisere på DEP at prioritere. Forstås dette ud fra Bernsteins teori om den pædagogiske anordning vil det betyde, at viden produceres i, hvad han kalder produktionsfeltet for den officielle pædagogiske diskurs, og viden bliver enten mangfoldig eller uklar på grund af dens forskellige status, når den rekontekstualiseres til den lokale pædagogiske diskurs, det vil sige, indgår i og forstås ud fra undervisningen på DEP (Bernstein, 2001b).

Struktur og indhold i uddannelsen

I videreuddannelsessystemet skal uddannelser tilrettelægges, så voksne kan kombinere uddannelse og job, og desuden skal undervisning *”være praksisrelateret, og de studerendes erfaringer skal inddrages i undervisningen.”* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014a). En diplomuddannelse er på 60 ECTS point og omfatter obligatoriske moduler (mindst 15 ECTS point), valgfrie moduler og et afgangprojekt på 15 ECTS point. Videnskabsteori nævnes eksplicit i bekendtgørelsen for diplomuddannelser: *”Modulerne indeholder videnskabsteori i relation til professionens og fagområdets praksis og anvendte teori og metode”* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012).

Om de pædagogiske diplomuddannelser står, at:

”Diplomuddannelser inden for det pædagogiske fagområde har til formål at kvalificere den uddannede til selvstændigt at varetage pædagogiske funktioner som at planlægge, organisere, udvikle og realisere opgaver inden for undervisning, vejledning, formidling, læring, didaktik og social inklusion samt at udvikle egen praksis. Endvidere er formålet at kvalificere den studerende til selvstændigt at indgå i tværfagligt og tværsektorielt samarbejde i såvel offentlige som private virksomheder, institutioner, forvaltninger mv.” (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012).

I sådanne formuleringer kan man læse, at erhvervsskolelærere skal kunne anvende DEP på erhvervsskoler i en meget bred forståelse af undervisning. Der ses desuden en kontinuitet til indholdet i tidligere læreruddannelser jf. kapitel 4, når der nævnes ”planlægning”, ”undervisning”, ”læring” og ”didaktik”. Der er dog nye begreber som social inklusion og en præcisering af samarbejdsflader.

Bekendtgørelsen konkretiseres i studieordningen, som løbende ændres, og er fælles for alle professionshøjskoler, der udbyder DEP (Professionshøjskolerne, 2011; 2015; 2016). Ændringer i studieordning skal godkendes af ’Fagligt fællesudvalg for det pædagogiske område’, som er et udvalg på tværs af diplomuddannelser inden for det pædagogiske område. Udbydere har forskellige former for dialogfora med aftagere såsom ledere på erhvervsskoler, interesseorganisationer og undervisningsministeriet.

6.1.1. DELTAGERE PÅ DEP

Diversiteten blandt deltagere på DEP fremgår af Danmarks Evalueringsinstituts, EVAs, kvantitative undersøgelse fra 2014. EVA har undersøgt baggrundsfaktorer hos erhvervsskolelærere i gang med eller som har afsluttet uddannelsen (EVA, 2015a). I undersøgelsen indgår også AMU lærere, som ikke kan adskilles fra de samlede tal. 84% af lærerne fra de tekniske skoler har ikke gennemført en tidligere læreruddannelse, fagdidaktiske kurser, folkeskolelæreruddannelse eller anden pædagogisk uddannelse. For de merkantile lærere er tallet 81% og social- og sundhedsskolelærere 59%, da 28% har en anden pædagogisk uddannelse. Social og sundhedsskolelærere skiller sig således ud.

75% af lærere på social- og sundhedsskoler har en mellemlang uddannelse, af de merkantile lærere har 21% en mellemlang uddannelse, 43% en lang. På de tekniske uddannelser har 35% en erhvervsuddannelse som højeste uddannelsesniveau, 24% en kort videregående uddannelse og 22% en lang videregående uddannelse.

21% af lærere er over 50 år, 43% er i 40erne og 33% er i 30erne. På de tekniske skoler er 81% mænd, på de merkantile 47% og på social- og sundhedsskoler 14%.

Uddannelsesbaggrunde og den kønslige fordeling blandt afhandlingens informanter tegner et lignende billede af diversitet på DEP (jf. kapitel 3).

6.2. EKSAMEN PÅ DEP

Med DEP er antallet af eksaminer øget i forhold til tidligere pædagogiske uddannelser for erhvervsskolelærere, mens den praktiske prøve, som kendes fra tidligere læreruddannelser, er forsvundet (jf. kapitel 4). I artiklen ’Erhvervsskolelærer til eksamen’ redegøres for, hvorledes karakterer i en diplomuddannelse må antages at

have en anden rolle end i det ordinære uddannelsessystem, da der ikke er et karakterbaseret adgangskrav (Duch, 2016a). Der redegøres også for, at forskning på andre uddannelsesområder viser sociologiske forskelle i rekruttering og i forhold til at begå sig på uddannelser. Det antages i artiklen, *”at læreres oplevelser af eksamen er central for deres undervisning på erhvervsskoler”*, hvor forskning viser udfordringer i forhold til elevgruppen på erhvervsskoler (Duch, 2016a s. 30).

Analysen i artiklen viser, at eksamen er en følelsesmæssig begivenhed, mens eksamen får forskellig betydning i forhold til, om de studerende ændrer på deres undervisning på erhvervsskoler. Forskellige studerende viser sig at have forskellige forudsætninger for at afkode, hvad eksamen går ud på. Hos informanter fra den tekniske skole med faglærte uddannelsesbaggrunde er der usikkerhed samt eksempler på tidligere dårlige oplevelser med eksaminer, mens en lærer med en mellemlang professionsuddannelse har svært ved at skrive de lange eksamensopgaver. Modsat har en lærer med en akademisk uddannelse svært ved at begrænse opgavers omfang. Imidlertid er gode karakterer vigtige for alle de studerende. Artiklen åbner for en diskussion af, hvilken betydning eksamen har, da det på den ene side ser *”ud til at favorisere dem, som har mest uddannelse i forvejen”*, mens eksamen på den anden side gør studerende med en faglært uddannelse opmærksomme på, at de i modsætning til deres tidligere erfaringer kan begå sig i uddannelsessystemet og har mulighed for at fortsætte i det (Duch, 2016a s. 34).

6.2.1. AFGANGSPROJEKTER PÅ DEP

Den afsluttende opgave på en uddannelse tillægges en særlig betydning (Råde, 2014; Jensen, 2016). Ifølge læringsmål i studieordningen skal afgangsprojektet i DEP demonstrere anvendelse af teoretisk og metodisk viden, hvilket stiller nogle traditionelle akademiske krav til afgangsprojektet (Professionshøjskolerne, 2015). Det skriftlige produkt skal også integrere praksiserfaring og -viden og have relevans for professionen. Afgangsprojektet skal være rettet mod udvikling af praksis, hvilket for erhvervsskolelærere er deres undervisning og andre relaterede opgaver på skolen. Den studerende skal ifølge studieordningen:

”Kunne håndtere teorier og metoder med henblik på udvikling af pædagogisk praksis i forhold til at generere udviklingsviden i forhold til konkrete professionsorienterede problemstillinger” og ”Kunne formidle praksisnære faglige problemstillinger og forslag til indsatser, der sigter på praksisudvikling” (Professionshøjskolerne, 2015 s. 7).

Mine analyser viser, at afgangsprojekter ikke nødvendigvis udvikler pædagogik på erhvervsskoler, men der foretages analyser af erhvervsskolesystemet. Lærere med en faglært uddannelse trækker ikke i samme grad som lærere med videregående uddannelser på deres faglige viden fra denne, hvorfor en ulighed træder frem. Ligeledes er der stor forskel på, hvorvidt lærere kan honorere akademiske krav som

metodisk bevidsthed, formidling af teori samt udarbejdelse af en litteraturliste, hvilket kan ses som en genrebevidsthed, der relaterer sig til deres uddannelsesbaggrunde. 14 af de 20 informanter har afsluttet deres uddannelse i september 2017. For de resterende informanter er status, at Chris, Katrine og Ulla har skiftet job, mens Niels, Fie og Dorthe forventes at afslutte uddannelsen i efteråret 2017 eller foråret 2018. De studerendes afgangsprojekter bedømmes til en kombineret eksamen, hvor både det skriftlige produkt og den mundtlige eksamination indgår. Afgangsprojekter har fået karakterer mellem 7 og 12 (se figur 4), men der kan ikke siges noget om vægtningen mellem den mundtlige præstation og det skriftlige produkt. De høje karakterer for afgangsprojekter hænger ikke entydigt sammen med uddannelsesbaggrund, så på den baggrund ser de studerendes forskellige forudsætninger ikke ud til at have en klar betydning.

6.3. DELKONKLUSION

I afhandlingens artikler er DEP beskrevet, men i kapitel 6 udfoldes denne beskrivelse med udgangspunkt i Bernsteins begreb den pædagogiske anordning. Derved er forudsætninger og krav i DEP operationaliseret som de formelle dokumenter for uddannelsen og analyseret ud fra Bernsteins teori. Vidensgrundlag, uddannelsens intentioner om de studerendes udvikling samt struktur og indhold i DEP har i Bernsteins teoretiske forståelse en betydning for ulighedsfaktorer i uddannelsessystemet, og sådanne uligheder kan have betydning i forhold til, hvorvidt lærere kan bidrage til pædagogisk udvikling på erhvervsskoler på baggrund af DEP. Svaret på afhandlingens andet spørgsmål - *hvilke forudsætninger og krav formuleres i de formelle rammer for DEP* – er, at i DEP som voksenuddannelse vægtes både faglig, personlig og erhvervsmæssig udvikling. Vidensgrundlaget er mangfoldigt, da det både indeholder forskningsbaseret viden samt viden fra udviklingsprojekter, og uddannelsen skal kunne anvendes bredt i forhold til opgaver på erhvervsskoler. Spørgsmålet besvares også ud fra artiklen 'Erhvervsskolelærer til eksamen', hvor de formelle rammer er operationaliseret som eksamen, hvilket sættes i relation til de studerendes forskellige forudsætninger (Duch, 2016a). På den baggrund konkluderes, at de studerende på grund af deres forskellige uddannelsesmæssige baggrunde har ulige forudsætninger på DEP, hvilket ser ud til at have en betydning i relation til eksamen, men kun til en vis grad fremgår af informanternes karakterer i afgangsprojektet.

KAPITEL 7. ÆNDRINGER AF PÆDAGOGIK PÅ ERHVERVSSKOLER

To artikler i afhandlingen undersøger forholdet mellem DEP og undervisning på erhvervsskoler. I kapitel 7 redegøres for disse artikler. 'Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark' omhandler, hvorledes erhvervsskolelærere refererer til forskellige teorier og anvender dem til at forklare og håndtere pædagogiske udfordringer på erhvervsskolen. Artiklen 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' beskæftiger sig med relationen mellem DEP og undervisning på erhvervsuddannelser.

Begge artikler bidrager til at besvare delspørgsmål tre, som der til slut konkluderes på.

7.1. FRA DEP TIL ERHVERVSSKOLE

Artiklen 'Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark' belyser tre vinkler på, hvad lærere hæfter sig ved på DEP og bringer i anvendelse i deres egen undervisning (Duch & Andreasen, 2015). Teoretisk anvendes bl.a. Bernsteins begreb den pædagogiske anordning, og begrebet rekontekstualisering - altså hvorledes en teori formuleres af fx forskere, og anvendes og forstås i en anden kontekst i undervisning. Ligeledes rekontekstualiseres viden fra DEP til erhvervsskoler.

Den første vinkel handler om, hvorledes lærere hæfter sig ved og begrundes deres egen og hinandens forskellige forudsætninger på DEP. Fra kombinationsskolens tekniske uddannelser anvender Chris betegnelsen "*craftsman's brain*" til at begrunde uddannelsesmæssige forskelles betydning på DEP, mens Tue anvender en kognitiv læringsforståelse til at begrunde det samme (Duch & Andreasen, 2015 s. 203). To kolleger fra merkantile uddannelser pointerer imidlertid, ud fra deres erfaring, at lærere på tekniske uddannelser også kan være skarpe og kvalificerede: "*I definitely think they were just as qualified as me, and I have an education*" (Duch & Andreasen, 2015 s. 204). Samlet trækker disse lærere fra kombinationsskolen implicit på kognitive læringsteorier, mens de på et andet tidspunkt diskuterer - ud fra en positivistisk og socialkonstruktivistisk tilgang - ansvarsfordeling mellem lærer og studerende på DEP.

Den anden vinkel handler om, hvilke muligheder lærere mener, de har for at anvende viden fra DEP. Dorthe fra Social- og sundhedsskolen er kritisk over for sine muligheder for anvendelse af viden fra DEP, hvilket hun forklarer ved, hvad Bernstein ville kalde en 'rekontekstualisering' af teorier. Bodil ønsker kollegiale diskussioner om didaktik, læring, evaluering, og Dorthe siger: *"Not to sound pathetic, but how much time we spend in class and so little time we spend where we could actually develop something and where we might actually turn into professionals."* (Duch & Andreasen, 2015 s. 207). Hun problematiserer således det tidslige forhold mellem mange 'konfrontationstimer' og muligheder for udvikling på skolen. I artiklen redegøres for, hvorledes de enkelte erhvervsskoler har udviklet skolemodeller for at understøtte læreres uddannelsesforløb, men læreres opmærksomhed er rettet mod andre ønsker, som illustreret i citatet ovenfor.

Den tredje vinkel i artiklen er læreres anvendelse af viden fra DEP i deres undervisning på erhvervsskoler. Tue finder det, som den eneste, svært at anvende viden fra DEP. Han mener kun at anvende DEP "indirectly" (Duch & Andreasen, 2015, s. 206). Bodil siger modsat: *"I sense [...] greater awareness about things and that I'm quicker to spot certain things and am able to theoretically explain what is happening in the classroom right now"* (Duch & Andreasen, 2015, s. 208). Viden fra DEP anvendes ifølge citatet til analyser af begivenheder i selve undervisningen.

Refleksioner

Pointen med artiklen i lyset af forskningsspørgsmålet i afhandlingen er, at diversitet blandt lærere og den uddannelsesmæssige ulighed er et eksplicit tema, at de anvender teorier fra DEP på mange forskellige områder, og at denne 'rekontekstualisering' kan have betydning for undervisning på erhvervsskoler.

Artiklen tematiserer uddannelsesmæssig ulighed blandt lærere, hvilket lærere bliver opmærksomme på gennem hold på DEP, hvor deltagere kan komme fra mange forskellige skoler og erhvervsuddannelser. Ud fra Bernsteins teori kan dette forstås som eksempler på, hvorledes uddannelsessystemet favoriserer forskellige studerende fra forskellige baggrunde, ligesom teorien også forklarer forskellige tænkemåder ud fra social baggrund (Bernstein, 1996). Artiklen indikerer, at ulighed har en betydning, både på DEP og i forhold til, hvordan man forstår og anvender teorier. Artiklens analyse henleder opmærksomheden på, at forhold som strukturer på en læreruddannelse samt organisatoriske forhold kan have betydning for den pædagogiske udvikling og forankring på erhvervsskoler, hvilket er intensionen med DEP.

7.2. LÆRERUDDANNELSE OG ÆNDRINGER AF PÆDAGOGIK PÅ ERHVERVSSKOLER

Artiklen 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' tematiserer relationen mellem DEP og pædagogisk udvikling på erhvervsuddannelser (Duch & Andreassen, 2017a). Artiklens primære empiri er to studerende, der på forskellig vis arbejder med differentiering på erhvervsskoler på baggrund af DEP. Deres forudsætninger beskrives nærmere i artiklen. Charlotte fra merkantile uddannelser refererer til Vygotskys begreb 'nærmeste udviklingszone', mens Uffe fra teknisk skole henviser til begrebet 'anerkendelse'. Den viden, de to studerende anvender, kan betragtes som forskellig ud fra Erauts begreber. Charlotte anvender kodificeret viden fra DEP, mens Uffe er mere skeptisk overfor teorier, som han siger: "*Vi er første generation af akademiserede håndværkere*", og han anvender en personlig viden (Duch & Andreassen, 2017a s. 129). Begge nævner organisatoriske vilkår og barrierer for at anvende viden fra DEP, men de udøver en pædagogik knyttet an til erhvervet, som undervisning på den givne erhvervsskole er rettet mod. På den baggrund diskuteres uddannelsessystemets stabilitet over tid og tendens til reproduktion ud fra Bourdieus teori og Erauts tilgang til, hvorledes forandringer implementeres og støttes (Bourdieu og Passeron, 2006; Eraut, 2012).

Refleksioner

Artiklens cases forstås som eksempler på undervisning på erhvervsskoler. Begge informanter omtaler pædagogiske teorier og tilgange til differentiering, hvilket er bemærkelsesværdigt, da casene er fra to forskellige erhvervsuddannelser, og lærerne har forskellige faglige baggrunde, men det kan forstås i lyset af, at DEP, som nævnt, vægter almenfag og ikke fagdidaktik rettet mod de mange forskellige fag og uddannelser på erhvervsskoler, og at lærere foretager en transition til DEP, således at viden tilpasses konteksten, den skal anvendes i (Hjort-Madsen & Koudahl, 2016). Det kan ligeledes forstås i lyset af, at differentiering eksplicit nævnes i den politiske aftale om den seneste erhvervsskolereform (Regeringen mfl., 2014). Artiklen tematiserer således indirekte både fag, didaktik og fagdidaktik i læreruddannelser, og beskriver hvorledes lærere begrundes deres undervisning ud fra forskellig viden fra DEP.

Som nævnt i kapitel 3 har der vist sig metodiske udfordringer i at 'måle', hvorledes DEP anvendes i undervisning på erhvervsskoler. Af artiklen fremgår, at den samme faglige terminologi, differentiering, forstås ud fra forskellige pædagogiske teorier, og gennem en kombination af data fra observationer og interview kan relationer mellem praksis og habitus søges afdækket jf. Bourdieu. Artiklen beskriver, at lærere tilpasser viden fra DEP til deres undervisningsfag, og at læreres forskellige uddannelsesniveauer kan have en betydning i forhold til hhv. kodificeret og personlig viden, og det kan derved indikeres, at habitus har en betydning. På den baggrund er artiklen et bidrag til forskning om pædagogik på erhvervsskoler (se kapitel 8), og i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål gives nogle svar på, hvorledes DEP bidrager til læreres undervisning.

7.3. DELKONKLUSION

Som argumenteret for tidligere omhandler forskningsspørgsmålet, hvorledes en erhvervsskolelærer gennem uddannelsesforløbet på DEP socialiseres ind i en profession og på den baggrund udvikler professionalisme, der kommer til udtryk i undervisning. Afhandlingens empiriske delspørgsmål tre er på den baggrund: *hvilken professionalisme udvikler erhvervsskolelærere gennem uddannelsesforløbet?*

I artiklen 'Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark' er spørgsmålet operationaliseret i forhold til, hvilken viden fra DEP lærere hæfter sig ved og anvender (Duch & Andreasen, 2015). Artiklen viser, at lærere henviser til forskellige teorier og anvender dem både til at tematisere deres forskellige forudsætninger samt deres strukturelle muligheder for at anvende DEP. Læreres professionalisme er således teoretisk funderet i en viden fra DEP, men forskellige tænkemåder forårsager forskellige forståelser. Ligeledes er det en professionalisme, hvis normer og værdier for nogle opleves som svær at anvende i undervisning grundet organisatoriske muligheder på erhvervsskoler.

Gennem artiklen 'Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere' tematiseres relationen mellem DEP og pædagogisk udvikling på erhvervsuddannelser, og udvikling af professionalisme er operationaliseret i forhold til, hvilken viden der tilegnes fra DEP og anvendes pædagogisk på erhvervsskoler både i form af handlinger og refleksioner, der grundes i normer og værdier (Duch & Andreasen, 2017a). Også denne artikel viser, at der er organisatoriske udfordringer i forhold til at anvende ny viden, og en sådanne tematisering bliver en del af den udviklede professionalisme på baggrund af faglig viden og værdier fra DEP. Artiklen viser også, at de to lærere anvender viden fra DEP i deres undervisning i form af et pædagogisk arbejde med differentiering.

KAPITEL 8. KONKLUSION

Konklusionen indledes med en vurdering af afhandlingens valg af teori og metode set i lyset af afhandlingens mål. I den forbindelse diskuteres betydningen af de metodiske valg og afhandlingens begrænsninger. Derefter følger en kort opsamling på de empiriske spørgsmål efterfulgt af en samlet og mere overordnet konklusion på forskningsspørgsmålet. Så redegøres for afhandlingens bidrag til forskning, og der reflekteres over de praktiske implikationer af afhandlingen. Kapitlet afsluttes med forslag til videre forskning.

8.1. STYRKER OG SVAGHEDER VED VALGET AF TEORI OG METODE

Formålet med afhandlingen er at bidrage til kvalificering af læreres undervisning på erhvervsskoler gennem viden om, hvorledes DEP bidrager til deres syn på rollen som erhvervsskolelærer og udvikling af værdier og normer for denne profession, samt betydningen af uddannelsesbaggrunde. Derfor er valgt to sociologiske teorier som analytiske værktøjer. Den første og helt centrale i afhandlingen er Bourdieus teori (Bourdieu, 1996c; 2005a; 2007). Styrken ved teorivalget er, at teorien med begreberne felt, kapital og habitus vægter interaktionen mellem struktur- og aktørniveau på en sådan måde, at betydning af historiske traditioner står centralt. Det betyder konkret, at DEP må ses i lyset af historikken for læreruddannelse, og derved er teorien med til at belyse, at hvad der kunne synes som helt nyt – læreruddannelsen bliver en diplomuddannelse – kommer til at fremtræde som en videreførelse af tidligere indhold og struktur, ligesom problemstillinger om forholdet mellem teori og praksis ikke er nye. Ligeledes er feltbegrebet analytisk med til at påpege, at DEP må forstås i lyset af erhvervsskoleområdet og dermed dets spændingsfelter mellem en humanistisk forståelse af uddannelser i forhold til en erhvervsrettet og økonomisk tilgang (Bourdieu 1996a; 2014b). En anden styrke ved teorivalget er opmærksomheden på fastholdelse i sociale og klassemæssige uligheder, hvilket fremgår af Bourdieus analyser af uddannelsessystemet, herunder eksamenssystemets betydning. Teorien har med begrebet reproduktion kunnet tydeliggøre sådanne problemstillinger (Bourdieu, 2006). Ulempen ved teorien er vanskeligheden med at operationalisere begreber som habitus og felt, da de er brede og abstrakte, men samtidig favner en kompleksitet i forholdet mellem strukturelle vilkår og individets handlemuligheder. Særligt har der vist sig vanskeligheder med direkte at 'måle' habitus, hvorfor jeg har suppleret med tilgange fra professionsstudier. Da Bourdieus teori bl.a. fremhæver træghed overfor forandringer, har jeg suppleret med andre tilgange, når analyser omhandler, hvorledes forandringer understøttes. Afhandlingens teoretiske analyseredskaber er således udvidet, selvom Bourdieus teori er den centrale.

En anden anvendt teori er Bernsteins, der ser uddannelse ud fra rekontekstualiseringer i den pædagogiske anordning og omhandler pædagogik (Bernstein, 2001a; 2001b). Styrken ved teorien er, at den kan operationaliseres i forhold til analyser af pædagogik, ligesom begrebet den pædagogiske anordning har kunnet anvendes til analyser af det formelle uddannelsessystem og DEP. Teoriens begrænsning er dog, at den hovedsagelig omhandler undervisning og pædagogik. Da jeg anser DEP som uddannelse til en profession, har jeg derfor anvendt professionsstudier med fokus på professionalisme forstået i forhold til udvikling af professionel identitet, organisatorisk- og lærerprofessionalisme, og hvorledes aktører indefra og udefra udviser professionalisme (Heggen, 2008; Evetts, 2009; Evetts, 2011). Styrken ved sådanne tilgange er, at de kan belyse, at med DEP kan læreruddannelsen betragtes som en professionsuddannelse, og de udfordringer, som opstår med DEP, er kendte i professionsstudier. Således kan der argumenteres for, at læreruddannelse for erhvervsskolelærere også betragtes ud fra forskning fra andre lærer- og professionsuddannelser. Ulempen ved professionsstudier er, at man ikke kan tale om én teori, men flere forskellige analytiske tilgange og begrebssæt. Jeg anser det for et af afhandlingens teoretiske resultater, at DEP, med baggrund i ovennævnte tilgange, kan betragtes i lyset af forholdet mellem biografi, uddannelse og anvendelsen på en arbejdsplads. Implikationer af at kombinere forskellige teorier og studier er der redegjort for i kapitel 2, mens der løbende gennem kappen er argumenteret for de analytiske pointer, kombinationen kaster lyst over.

Metodisk bygger afhandlingen på et eksplorativt, etnografisk studie med henblik på at få viden om nogle af de baggrundsvariable og processer, som har betydning for læreres uddannelsesforløb. Der er valgt fire forskellige erhvervsskoler med forskellige skolemodeller, således at designet afspejler, at DEP omfatter alle erhvervsskolelærere. Der indgår 20 erhvervsskolelærere med variation i uddannelsesbaggrund, og metodisk anvendes observationer på forskellige moduler i DEP og observationer på forskellige erhvervsuddannelser. Begrundelsen for et design med vægt på variation var en antagelse om, at skolemodeller var centrale. Designet er derfor forudsætningen for det overordnede fund, at lærere udvikler sig gennem DEP på trods af denne forskellighed, og aktørniveauet bliver centralt. Baggrunds faktorer så som uddannelse, skoleform og fag på erhvervsuddannelser spiller dog også en rolle, selvom der ikke er entydige mønstre. Designet og metoden er også baggrunden for det fund, at skolemodeller ikke af lærere ses som centrale for at løse de udfordringer på erhvervsskoler, der er barrierer for, at lærere kan anvende dele af DEP i deres pædagogik på skoler. Den eksplorative tilgang i observationer på DEP er forudsætningen for, at jeg bliver opmærksom på udfordringer med rekontekstualisering af faglig viden på en videregående uddannelse, ligesom den eksplorative tilgang i fokusgruppelinterviews med lærere afføder afhandlingens fokus på professionel identitet.

Afhandlingens begrænsninger

Når det i designet er valgt, at fokusgruppelinterviews er udgangspunktet for, hvad der viser sig interessant og væsentligt i felten, påvirker det afhandlingens resultater. Hvis

udgangspunktet var observationer enten i undervisning på DEP eller på erhvervsskoler ville læreres oplevelser ikke have stået så centrale, men betydning af undervisning på DEP og konteksten på erhvervsskoler kunne have været afhandlingens fokus. Således ville organisationer og betydning af, hvad Bernstein omtaler som rammesætning samt klassifikationer være trådt tydeligere frem, mens aktørers perspektiv ville være mere tilbagetrukket (Bernstein, 2001a; 2001b).

Ligeledes har designet som et longitudinalt studie, hvor dataindsamling foregår fra 2014 til 2017 den konsekvens, at nye data introducerer yderligere perspektiver i forhold til foregående analyser. Der kan argumenteres for, at med fire skoler og 20 informanter er dybden af studiet mindre, end hvis der var valgt få informanter på en skole. Var der fx valgt to informanter, kunne der være foretaget flere observationer af disse både på DEP og i deres undervisning på en erhvervsuddannelse. Derved var betydningen af en læreruddannelse med så stor spredning i målgruppens baggrund og arbejdsmæssige rammer imidlertid ikke blevet undersøgt, mens den samlede afhandling nu, på grund af det valgte design, finder sådanne forskelligheder på individniveau.

Der kunne ligeledes være åbnet arkiver på fx Rigsarkivet, hvor der findes dokumenter fra SEL og DEL. Sådanne arkiver kunne givetvis have kvalificeret det historiske overblik over læreruddannelser for erhvervsskolelærere. Intentionen har dog ikke været, at afhandlingens empiri primært skulle være historisk.

Afhandlingens begrænsninger ligger også i de gængse begrænsninger i et kvalitativt studie, i forhold til udvalget af cases samt i ambitionen om at arbejde eksplorativt. Hvis der på den måde ikke var taget udgangspunkt i empirien, men i stedet i forskningsfelter, ville den enkelte artikel tydeligere kunne være skrevet ind i forhold til sådanne. Det ville have skabt mulighed for en mere stringent og enstrengt fremstilling mellem forskningsstatus og afhandlingens resultater, men det kunne også have været styrende for både teorivalg samt analyser og dermed de 'briller', som data er analyseret ud fra.

Det er afhandlingens formål at bidrage til udvikling af pædagogik på erhvervsskoler, men som påpeget, så er det metodisk vanskeligt at 'måle' forholdet mellem DEP og læreres pædagogik. Der er imidlertid, som vist i afhandlingens artikler, indikationer på, at DEP har en betydning, men kausalitet mellem de mange variable (uddannelsesbaggrund, erhvervserfaring, erhvervsskole, erhvervsuddannelse, erhvervsfag og elever), kan afhandlingen ikke udsige noget præcist om.

I et kvalitativt studie, som afhandlingens, vurderer læseren på baggrund af fremlagte analyser, om der er baggrund for analytisk generalisering. Ud fra mit kendskab til felten jf. naturalistisk generalisering, afdækker afhandlingen nogle opmærksomhedspunkter, som kan inddrages ved videreudvikling af DEP som læreruddannelse.

8.2. BESVARELSE AF FORSKNINGSSPØRGSMÅL

I kapitel 4, 5, 6 og 7 er foretaget delkonklusioner på afhandlingens empiriske undersøgelsespørgsmål, som her kort opsummeres. Derefter følger en samlet og mere overordnet besvarelse af forskningsspørgsmålet.

8.2.1. BESVARELSE AF DE EMPIRISKE SPØRGSMÅL

I forhold til det første spørgsmål om betydningen af *traditionen for læreruddannelsen* er konklusionen, at der fortsat er udfordringer i relationen mellem læreruddannelsen og praksis på erhvervsskoler, men der er en kontinuitet i både indhold og form på uddannelsen. Med DEP fortsættes også en tradition fra en tidligere videreuddannelse for erhvervsskolelærere, men i beslutningsprocessen står nogle af de historiske udfordringer uforløste, selvom aktørerne anser DEP for at være en god beslutning. Den historiske logik i praksis for læreruddannelsen fortsættes således.

I forhold til det andet empiriske spørgsmål om betydningen af *de formelle rammer i DEP* er konklusionen, at omfanget af eksaminer stiger med DEP, og at dette særligt udfordrer lærere med det laveste uddannelsesniveau både i forhold til genrer i de skriftlige arbejder og i forhold til det at gå til eksamen. Det viser sig imidlertid også, at lærere ekspliciterer de forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger i forhold til DEP og i forhold til udvikling af professionel identitet. Derved aktualiseres en debat i beslutningsprocessen om DEP i forhold til, om alle lærere kan magte det uddannelsesmæssige spring. Afhandlingens resultater gør denne bekymring til skamme, idet lærere magter springet, også de, der går fra en faglært uddannelse til en diplomuddannelse, og nogle lærere med dårlige erfaringer med skoleforløb får succesoplevelser, men diversiteten blandt lærerne står som et centralt tema og som følge heraf social ulighed.

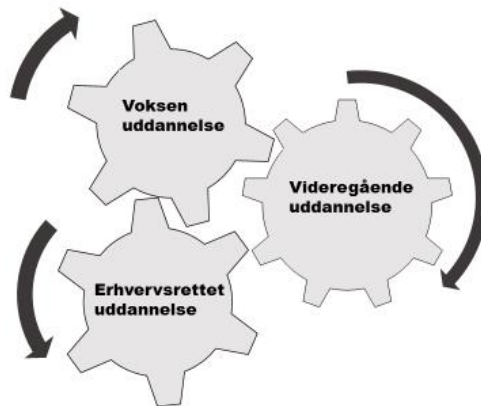
Det tredje delspørgsmål omhandler *den professionalisme, lærere udvikler gennem DEP*. Afhandlingen viser, at lærere udvikler professionelle identiteter, men det er forskellige identiteter i forhold til relationen mellem uddannelsesbaggrunde - og dermed deres tidligere erhverv - og det at være lærer. Lærere anvender DEP i deres undervisning på erhvervsskoler, og i den forstand gør uddannelsen det, som må være formålet, nemlig at fungere som en læreruddannelse oveni aktørers tidligere uddannelse. Anvendelsen beror imidlertid på forskellig viden, og lærere udvikler forskellige normer og værdier for undervisning. Der er nogle trægheder i forhold til anvendelsen af DEP i undervisning, hvilket teoretisk kan forklares ud fra begreberne felt, kapital og habitus og ud fra en reproduktion af uddannelsesmæssige uligheder som forudsætning for DEP, ligesom det kan forklares ud fra de strukturelle vilkår på erhvervsskoler, hvilket empirisk fx vil sige muligheder for kollegiale samarbejder.

8.2.2. SAMLET BESVARELSE AF FORSKNINGSSPØRGSMÅL

På baggrund af ovenstående delkonklusioner vil jeg afslutningsvis foretage en samlet og mere overordnet besvarelse af forskningsspørgsmålet: *hvorledes uddannes erhvervsskolelærere gennem Diplomuuddannelse i Erhvervspædagogik til undervisning på erhvervsskoler?*

Afhandlingen viser, at der igennem DEP er forskellige perspektiver i forhold til hvordan og med hvilket perspektiv de uddannes, hvilket antages at få betydning for den undervisning, de udøver på erhvervsskoler, idet DEP har både et erhvervsrettet perspektiv, er en voksenuddannelse og er en professionsrettet videregående uddannelse. Det vil sige, at i uddannelsesforløb på DEP indgår lærere i processer på erhvervsskoleområdet, hvilket bl.a. rammesættes organisatorisk samt af kollegers normer og værdier. Ligeledes deltager lærere med DEP i en videregående uddannelse, som har en række formelle krav fx i forhold til eksamen, og lærere indgår i relationer med andre studerende på uddannelsen. I spændingsfeltet mellem de tre perspektiver møder lærere forskellige normer og værdier.

Figur 14. Spændingsfelt i DEP



De formelle rammer i DEP forudsætter en voksenpædagogik, hvor de studerende får mulighed for personlig og faglig udvikling. Uddannelsesforløbet ser ud til at favorisere lærere med de uddannelsesmæssige forudsætninger, som i andre diplomuddannelser er et krav, men hvor DEP har særlige adgangsvilkår. Der kan således ses tendenser til en reproduktion af uddannelsesmæssige uligheder jf. Bourdieu.

DEP er erhvervsrettet i den forstand, at uddannelsen skal fungere som erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse, og formålet med DEP kan også fortolkes som havende en erhvervsrettet intention. Ligeledes kan erhvervsskolereformen fra 2015 og den politiske aftale bag tolkes i retning af en didaktisk standardisering, med pointering af det erhvervsrettede element i DEP. Gennem erhvervsskolels organisatoriske modeller forekommer forskellige tiltag for at målrette DEP i forhold til den enkelte skoles kultur og normer for undervisning, men dette ser imidlertid ikke ud til at være centralt for lærere, som i stedet oplever organisatoriske udfordringer både i relation til strukturer, ledelse og kolleger. Analyser viser også, at læreres tilgange til undervisning i løbet af DEP bliver forskellig, også for lærere på den samme skole, så trods spændingsfeltet inden for erhvervsskolesystemet og de organisatoriske strukturer på erhvervsskoler fremstår biografiske faktorer som centrale. Ud fra en sociologisk tilgang kan således siges, at strukturer i erhvervsskolesystemet ikke ensretter læreres professionalisme, hvilket også kunne problematiseres, da kontekster for den konkrete undervisning på erhvervsskoler er forskellige, og lærere forstår viden fra DEP ud fra deres sociologiske baggrundsfaktorer så som uddannelsesbaggrunde. Deres viden fremstår forskellig på trods af en fælles, pædagogisk uddannelse.

Det videregående uddannelsesperspektiv i DEP fremgår af niveauet i kvalifikationsrammen og i den status og prestige, diplomniveauet giver, hvilket både har betydning i beslutningsprocessen om DEP og for læreres selvforståelse. Uddannelsesniveau, herunder videnskrav og krav i eksamen, ser ud til at have en betydning, men afhandlingen viser også, at viden fra DEP ikke alene er kodificeret viden, men kan være personliggjort og have en stor variation.

I forlængelse af en humanistisk voksenuddannelsestradition er uddannelsesperspektivet i DEP bredt og rettet mod voksne læreres udviklingsmuligheder, og som analyser i afhandlingens artikler viser, får erhvervsskolelærere en bredere forståelse for erhvervsuddannelsers uddannelsesopgave, hvilket kan forstås som værende i tråd med erhvervsuddannelsers almene mål som ungdomsuddannelse. Ligeledes får lærere positive oplevelser i eksamenssystemet og dermed med skolesystemet. Det kan være med til, at lærere kan håndtere nogle af de pædagogiske udfordringer i erhvervsuddannelsessystemet, men det kan også være det, som henleder læreres opmærksomhed på andre muligheder, end de har organisatorisk og i eksisterende kollegiale samarbejder.

Af afhandlingen fremgår også, at lærere anvender viden fra DEP i deres undervisning på erhvervsskoler, men de forstår og udvælger forskellige dele fra DEP, hvilket kan hænge sammen med de varierende fagligheder og spredningen blandt elevtyper på erhvervsuddannelser. Det kan også skyldes læreres forskelligheder i forhold til uddannelsesbaggrunde, fagligheder og erhvervserfaringer. DEP uddanner derved ikke til én særlig form for undervisning.

Afhandlingen peger på, at der i spændingsfeltet mellem det erhvervsrettede i forhold til at uddanne til funktionen som lærer på en erhvervsskole, DEP som voksenuddannelse og som videregående uddannelse er en række udfordringer, der ud fra en sociologisk tilgang handler om, hvordan man tilrettelægger en læreruddannelse for en meget bred målgruppe set ud fra sociale baggrunde, som skal resultere i en udvikling af undervisning på forskellige erhvervsuddannelser og på forskellige skoler. Afhandlingen viser også, at DEP ikke alene kan betragtes som et forhold mellem en teoretisk læreruddannelse og praktisk oplæring på erhvervsskoler, idet den enkelte lærers læringsbane og dermed sociale baggrund er betydende, og at forskelligheder mellem DEP og erhvervsskoler ikke nødvendigvis er problematiske for et udbytte af uddannelsen.

Afhandlingen viser desuden, at der i DEP er en ulighedsproblematik. Uligheden viser sig i studerendes forudsætninger for at afkode eksamenssystemet og den selvforståelse, som mødet med medstuderende med andre uddannelsesbaggrunde og fra andre erhvervsuddannelser er med til at skærpe. Det kan være med til at reproducere uligheder, som relaterer sig til uddannelseshierarkier. Ulighed kan anses for uundgåelig, fordi erhvervsskolelærere har forskellige uddannelsesforudsætninger, men DEP er også en videregående uddannelse, og uddannelsen viser sig i den forstand at kunne være med til at bryde en uddannelsesmæssig ulighed i tråd med de nationale og internationale dagsordener om livslang læring. Så DEP er både med til at påpege sociale uligheder og kan være med til at mindske uddannelsesmæssig ulighed. Det rejser et spørgsmål i forhold til afhandlingens formål, om læreres erfaring med ulighedsfaktorer kan få en betydning i forhold til de elevgrupper, der undervises på erhvervsskoler, hvilket hænger sammen med udfordringer i erhvervsskolesystemet med på den ene side at have en humanistisk opgave i forhold til et alment sigte med uddannelse med henblik på medborgerskab, den enkelte elevs udviklingsmuligheder og social lighed og på den anden side økonomiske- og erhvervsrettede formål i forhold til behovet for uddannet arbejdskraft og selvforsørgelse.

På trods af ulighedsproblematikker er det afhandlingens konklusion, at DEP uddanner erhvervsskolelærere på en sådan måde, at det ser ud til at have en betydning for undervisning på erhvervsskoler. Den enkelte lærer underviser med udgangspunkt i sin biografi, hvilket indbefatter en uddannelsesbaggrund. DEPs muligheder for at skabe forandringer i undervisning på erhvervsskoler kan forklares ved, at det formelle regelgrundlag for en pædagogisk uddannelse ikke direkte kan omsættes til pædagogisk praksis og de konkrete studerendes forudsætninger spiller en rolle, ligesom de kollegiale, organisatoriske og strukturelle vilkår for anvendelse på erhvervsskoler har en betydning.

8.3. FORSKNINGSBIDRAG

Forskning i erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse er i Danmark relativt begrænset, så et af afhandlingens formål er at bidrage hertil, og det forskningsmæssige bidrag kan kategoriseres inden for tre områder, som beskrives i det følgende, og som både relaterer sig til det specifikke forskningsfelt og uddannelsesforskning generelt. Det skal dog som i indledningen nævnes, at afhandlingens centrale bidrag er at undersøge sammenhænge mellem en pædagogisk læreruddannelse for voksne, der samtidig er ansatte på en arbejdsplads og forventes at anvende uddannelsen i deres undervisning.

DEP som voksenuddannelse

Med afhandlingen bidrages til den foreliggende forskning i EU i forhold til uddannelsesniveau og struktur for erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse, hvor niveauet for DEP ligger i den lave ende (Misa, 2011; Avis mfl., 2012; Barabasch & Watt-Malcon, 2013; Grande m.fl., 2014; Hiim, 2015; Cedefop, 2016).

Gennem artiklen 'Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse' (Duch & Rasmussen, 2016) bidrages der til forskning i voksenuddannelser. Dels i forhold til, hvordan DEP som et eksempel på en voksenuddannelse i efter- og videreuddannelsessystemet, der ligesom de videregående uddannelser skrives ind i den europæiske kvalifikationsramme (Rasmussen, 2006). Dels i forhold til, at i en diplomuddannelse, som er en nyere, formaliseret videreuddannelse, stadig genfindes de historiske udfordringer i voksenuddannelser (Olsen, 2014).

Afhandlingen bidrager til forskning i forhold til voksenuddannelser i relation til livslang læring og livslang uddannelse (Kuhn & Sultana, 2006), samt voksenuddannelse og beskæftigelsesperspektiver (Jarvis, 2014), da lærere får succesoplevelser med eksamenssystemet og interesse for fortsat uddannelse.

Flere af afhandlingens artikler bidrager gennem de empiriske analyser til at dokumentere, at voksnes ulige forudsætninger er centrale både for den enkelte lærer og for læreres indbyrdes positionering (fx Duch, 2016a; Duch & Andreassen, 2015). Sociale faktorer, som forskning på andre uddannelsesområder har beskæftiget sig med, viser sig også betydende i en voksenuddannelse som DEP i form af uddannelsesbaggrunde og erhvervserfaring (jf. Ulriksen, mfl. 2009; Harrits & Gytz, 2012; Højbjerg & Magnussen, 2014). Empirien viser desuden, at karakterers betydning også i efter- og videreuddannelser kan spille ind på læring, men også har en betydning for studerendes tiltro til sig selv i uddannelsessystemet (jf. Ulriksen & Andersen, 2015). Afhandlingen bidrager derved med sociologisk forskning om, at sociale baggrunde blandt erhvervsskolelærere har en betydning.

DEP som læreruddannelse med sammenhæng

To artikler bidrager til forskning om lærerudvikling. Den ene, 'Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse' bidrager til forskning om professionel identitet (Duch, 2016b). I eksisterende forskning om erhvervsskolelæreres identitet er forskellige resultater fra forskellige kontekster om forholdet mellem det tidligere erhverv og en læreridentitet (Haga & Michelsen, 1993; Köpsén, 2014; Andersson & Köpsén, 2015), ligesom anden forskning ser erhvervsidentitet og professionsidentitet som forskellig (Jørgensen & Smistrup, 2007), hvor lærere på DEP i afhandlingen argumenteres for at tilhøre en profession, og hvor de empiriske analyser viser variationer i professionel identitet i relationen mellem at være lærer og det tidligere erhverv. På baggrund af afhandlingen kan der således ikke tales om ét forhold mellem læreridentitet og identitet i tilknytning til tidligere erhverv.

Den anden artikel, 'VET again: now as a VET teacher', bidrager til forskning om læringsbaner (Duch & Andreasen, 2017b). Artiklen bidrager til empirisk forskning i sammenhæng i læreruddannelser ud fra relationen mellem biografi, uddannelsesforløb og transition til et erhverv, dels i forhold til, at det er relevant teoretisk at betragte relationen mellem teori og praksis på denne måde, og dels i forhold til at biografi kan være en væsentlig forklaring på læreres forskellige forståelser og prioriteringer af viden fra DEP (jf. Hammerness, 2006; 2013; Heggen & Smeby, 2012; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Nielsen, 2014; Haastrup & Knudsen, 2015; Laursen, 2015). Dermed fornyer afhandlingen den historiske diskussion om forholdet mellem teori og praksis i erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse (jf. Grünbaum, 1991; Harreby, 1996).

Pædagogik på erhvervsskoler

Til slut skal nævnes, at to af artiklerne bidrager til forskning om udvikling af pædagogik på erhvervsskoler ved at vise, hvorledes organisatoriske og kollegiale forhold spiller en rolle i forhold til læreres anvendelse af viden fra DEP i deres pædagogik, idet lærere anvender pædagogiske begreber fra DEP i deres specifikke kontekst, fx forstår to lærere differentiering forskelligt og forbinder det med forskellige teorier. (Duch & Andreasen, 2015; Duch & Andreasen, K. E. 2017a). I forhold til Gessler & Herreras kerneantagelser viser afhandlingen, at pædagogik på erhvervsskoler også handler om pædagogiske teorier, og hvorledes den enkelte lærer forstår og anvender teorier (Gessler & Herrera, 2015).

8.3.1. PRAKTISKE KONSEKVENSER

Afhandlingens formål er at bidrage til udvikling af undervisning på erhvervsskoler, og konklusionen viser, at DEP har en betydning for læreres værdier, normer og pædagogik, men resultater indikerer også, at udvikling af undervisning på baggrund

af DEP kan understøttes yderligere både på erhvervsskoler, gennem pædagogik på DEP og i forhold til de politiske og administrative forståelser af læreruddannelse.

Undervisning på DEP

Som en videregående uddannelse for voksne udfordres pædagogik på DEP af de ulige forudsætninger for eksamen, den indbyrdes positionering og selvforståelse i forhold til andre studerendes forudsætninger, hvilket fordrer spørgsmål om, hvorledes man underviser på DEP med henblik på sådanne uligheder. Ligeledes kan de studerendes opmærksomhed på forskelligt indhold, samt kodificeret viden i forhold til personlig viden udfordre den eksisterende pædagogik i forhold til, hvilken viden man vægter i uddannelsen. Når de studerendes biografiske forudsætninger spiller så stor en rolle, så bliver spørgsmålet, hvorledes man pædagogisk arbejder med sådanne forudsætninger. Helt overordnet rejser afhandlingen det spørgsmål, hvorledes man tilrettelægger en uddannelse, som også er en erhvervsrettet voksenuddannelse på et diplomniveau, hvilket adskiller uddannelsen fra professionsuddannelser rettet mod unge, hvor næsten alle har en gymnasial uddannelse som forudsætning. Teoretisk set vil Bernsteins teori ud fra begreberne synlig og usynlig pædagogik kunne anvendes i overvejelser over pædagogisk udvikling i forhold til, hvorledes undervisning rammesættes af hensyn til de forskellige uddannelsesforudsætninger.

Organisatorisk på erhvervsskoler

For ledere på erhvervsskoler kan afhandlingen give anledning til organisatoriske overvejelser i forhold til, hvorledes man understøtter transitionen fra DEP til erhvervsskole. Afhandlingen gør opmærksom på udfordringer, som både relaterer sig til skolemodeller og til kollegiale samarbejder. Ligeledes kan det overvejes, hvorledes man organisatorisk kan understøtte sammenhængen mellem biografi og transition samt udvikling af en professionel identitet og DEP set som en videregående uddannelse. De studerende får høje karakterer i afgangsprojekter, men potentialet i DEP som løftestang til en uddannelsesmæssig lighed kan også være et mål for organisatorisk opmærksomhed.

Politisk og administrativt

Afhandlingen dokumenterer, at forholdet mellem DEP og undervisning på erhvervsskoler ikke er et simpelt kausalt forhold, så med læreres forskellige forudsætninger er det vanskeligt i det politiske og administrative system at 'styre' lærere mod én pædagogik. I stedet kan det overvejes, hvorledes der sikres muligheder for, at viden fra DEP kan implementeres i større grad på skoler, hvilket fx kan understøttes økonomisk ved muligheder for forskning og udvikling knyttet til DEP. Ligeledes kan man være opmærksom på den kompleksitet, som findes i en diplomuddannelse i forhold til, at uddannelsesmålet ikke alene er erhvervsrettet, men også har et videreuddannelsesperspektiv. Det har implikationer i forhold til, hvorledes man agerer og forholder sig uddannelsespolitisk i forhold til spændingsfeltet mellem et humanistisk samt et økonomisk og erhvervsrettet perspektiv i erhvervsuddannelser.

8.4. VIDERE FORSKNING

På baggrund af afhandlingen kan der foreslås yderligere forskning inden for tre områder. Det første område er den historiske udvikling af erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse. På baggrund af bekendtgørelser og arkivmateriale fra Rigsarkivet (fx SEL, 1975-1979; 1980-1994) vil de historiske faser i læreruddannelse og udviklingen af professionen kunne analyseres yderligere. Dette kunne initiere og kvalificere en diskussion af forholdet mellem teoretisk viden fra en uddannelse og træning af undervisning på erhvervsskoler i en læreruddannelse med henblik på, om øget teoretisk uddannelse kvalificerer til udøvelse af professionen.

Det andet område handler om organisatoriske forhold på erhvervsskoler. På baggrund af yderligere analyser af den indsamlede empiri kunne foretages yderligere forskning i forholdet mellem skolemodeller samt kontekst på erhvervsskoler i form af kollegiale samarbejder og muligheder for anvendelse af viden fra DEP. En sådan forskning kunne teoretisk anvende begreberne 'organizational' og 'occupational' professionalism med henblik på nærmere analyse af den forskellige professionalisme, som ledelse og lærere på erhvervsskoler udøver (Evetts, 2009). Dette kunne give baggrund for yderligere dataindsamling i forhold til, hvorledes lærere på DEP indgår i et samspil på erhvervsskoler med ledere og kolleger. En sådan organisatorisk orienteret forskning kunne anvende aktionsforskning med henblik på først at udforske barrierer for anvendelse af DEP og på den baggrund udvikle og afprøve eksempler på, hvorledes erhvervsskoler kan udvikle nye tilgange til implementering af viden fra DEP.

Endelig, for det tredje, kunne en empirisk undersøgelse af undervisning på moduler på det gymnasiale pædagogikum give anledning til komparativ forskning af undervisning på pædagogiske uddannelser, hvor lærere først får en pædagogisk uddannelse, når de ansættes som lærere. På baggrund af yderligere analyser af empiri indsamlet i forbindelse med afhandlingen kunne en komparativ forskning, der sammenligner det gymnasiale pædagogikum og DEP, give et indblik i undervisning på forskellige pædagogiske læreruddannelser rettet mod ungdomsuddannelser, hvor forholdet mellem almen didaktik og fagdidaktik er forskelligt. Dette kunne kvalificere diskussioner om, hvorledes DEP bidrager med pædagogisk viden og sprog rettet mod forskellige erhvervsuddannelser og erhvervsfag.

LITTERATURLISTE

Aarkrog, V. (2008). Masterstuderendes kobling af teori og praksis. Inspiration til videreudvikling af masterpædagogikken? *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, årg. 3, nr. 5. s. 33-38.

Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard Danmark.

Aarkrog, V; Andersen, A. K.; Harreby, J; Matzon, E; Nielsen, S. P. (1997): Erhvervsskolelærerne. *Profil og udviklingsbehov – en undersøgelse*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Abbott, A. (1988). Introduction. In *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, s. 1-31. Chicago: University of Chicago Press.

Adams, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity? *Sociology*, Volume 40(3), s. 511-528. DOI: 10.1177/003803850663672.

Afdal, H. W. (2012). Knowledge in teacher education curricula - Examining differences between a research-based program and a general professional program, *Nordic Studies in Education*, Nr 03-04., s. 245-261.

Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis - konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 6, s. 469-481.

Alheit, P. (2012). Biografisk læring: indenfor den nye diskurs om livslang læring. I K. Illeris (red), *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, H. (2004). *Sociologi: en grundbog til et fag*. 3. udgave. København: Hans Reitzel.

Andersen, I. (2013). *Den skinbarlige virkelighed*. Frederiksbjerg: Samfundslitteratur.

Andersen, P. (2006). *God undervisning*. København: Unge Pædagoger.

Andersson, P. og Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1). <http://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>.

Angrosino, M.V. Kimberly, A. og Pérez, M.D. (2005). Rethinking observation. I Denzin, N.K (red.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 2. udgave. Los Angeles: Sage Publications.

Appel, J. (1997). Den gode vilje: træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen. *Uddannelseshistorie*, s. 21-52. Hentet 7. februar 2017 på <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-1997-jacob-appel.pdf>.

Atkinson, P. og Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I Gubian, J.L. og Holstein J.A., (red.), *Postmodern interviewing*. London: Sage Publications.

Atkinson, P. og Coffey, A. (2011). Analysing Documentary Realities. I Silverman, D. (red.) *Qualitative Research*. 3. udgave. Los Angeles, Calif. SAGE.

Avis, J., & Bathmaker, A. (2006). From trainee to FE lecturer: trials and tribulations. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(2), s. 171-189.

Avis, J., Canning, R., Fisher, R., Morgan-Klein, B. og Simmons, R. (2012). State intervention and teacher education for vocational educators in England and Scotland. *Educational Research*, 54(2), s. 187-197. <http://doi.org/10.1080/00131881.2012.680043>.

Ball, S. J. (2008). Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes. *Sociological Review*, 56(4), s. 650-669.

Barabasch, A. og Watt-Malcolm, B. (2013). *Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada?* Compare: A Journal of Comparative and International Education, 43(2), s. 155-183. <http://doi.org/10.1080/03057925.2012.661216>.

Barbour, R.S. (2007). *Doing focus groups*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.

Bathmaker, A., & Avis, J. (2007). 'How do I cope with that?' The challenge of 'schooling' cultures in further education for trainee FE lecturers. *British Educational Research Journal*, 33(4), s. 509-532.

Bathmaker, A.-M. (2015). Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu. Using 'field' to consider in/equalities in the changing field of English higher education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), s. 61-80. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988683>.

Bennett, S. og Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, s. 321-331. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00360.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique* (udgave fra 2000). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), s. 157-173. <http://doi.org/10.1080/01425699995380>.

Bernstein, B. (2001a) [1990]. Klasseforskelle og pædagogisk diskurs. I Chouliaraki, L. & Beyer, M. (Red.), *Basil Bernstein: pædagogik, diskurs og magt*, s. 94-133. København: Akademisk.

Bernstein, B. (2001b) [1990]. Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I Chouliaraki, L. & Beyer, M. (red.), *Basil Bernstein: pædagogik, diskurs og magt*, s. 134-187. København: Akademisk.

Billett, S. (2011). *Vocational education: purposes, traditions and prospects*. Dordrecht Netherlands: Springer.

Birch, P. og Svinth, O. (2000). - *gennem 100 år*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

Bitsch, P. O. og Pedersen, K. (1997). *Problemorienteret projektarbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications.

Boolsen, M.W. (2010). Grounded Theory. I Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.

Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk metodologi. Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning: en forskningsberetning*. Thesis, Akademisk Forlag, gennem Danmarks Universitetsforlag.

Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Bourdieu, P. (1996a) [1992]. *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, P. (1996b) [1989]. *The state nobility: elite schools in the field of power*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (1996c). Understanding. *Theory, culture and society* (13:2), s. 17-37.
- Bourdieu, P. (1997) [1994]. *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation. The Huxley Medal Lecture. *Journal of the Royal Antropological Institute*, 9, s. 281-294.
- Bourdieu, P. (2005a) [1972]. *Udkast til en praksisteori: indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2005b) [2001]. *Viden om viden og refleksivitet: forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2006) [2004]. *Udkast til en selvanalyse*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2007) [1980]. *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2014) [1962]. Relationerne mellem kønnene i bondesamfundet. I Sandbjerg Hansen, C. (red.), *Bourdieu'ske perspektiver på klasse. Socialt rum og symbolsk magt*. 2. udgave. København: Hexis, s. 302-327.
- Bourdieu, P. og Passeron, J. C. (2006) [1970]. *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H. and Kristiansen, S. (2014). Historical Overview of Qualitative Research in the Social Sciences. I L. Patricia, (red.), *The Oxford handbook of qualitative research*. Sage, s. 17-42.
- Brown, R; Louw, A. V.; Katznelson, N. (2011). *Ungdom på erhvervsuddannelserne*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Bryant, A. og Charmaz, K., (red.) (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Bøje, J. D. (2010). *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen - et uddannelses- og professionssociologisk studie*. Københavns Universitet.
- Bøndergaard, G. (2014). *The historical emergence of the key challenges for the future of VET in Denmark*. Roskilde: Roskilde University Department of Psychology and Educational Studies.
- Canger, T. mfl. (2016). Erhvervsuddannelser – mellem politiske ambitioner og praktisk virkelighed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 2-8.

Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of philosophy of education* nr. 2, 20, s. 177-186.

Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), s. 136-159.

Cedefop, [European Centre for the Development of Vocational Training], (2009). Modernising vocational education and training. Fourth report on Vocational Education and Training Research in Europe: Synthesis Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Hentet 26. september 2016, fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3043>.

Cedefop, [European Centre for the Development of Vocational Training], (2016). Briefing note - Professional development for VET teachers and trainers. Hentet 4. august 2016, fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9112?NL=62>.

Charmaz, K. (2009). *Shifting the Grounds. Constructivist Grounded Theory Methods*. I Morse, J. M.; Stern, P. N.; Corbin, J.; Bowers, B.; Charmaz, K; Clarke, A. E (red.). *Developing grounded theory: the second generation*. Walnut Creek: Left coast Press, s. 127 - 154.

Chouriaraki, L., og Bayer, M. (2001). Basil Bernstein. *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.

Christiansen, F. V. (2016). Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 21.

Christrup, H. mfl. (1978). *Pædagogisk udviklingsarbejde i de erhvervsfaglige grunduddannelser. 3: Omkring fællesfagsundervisningen og elevforudsætninger - på efg-basisåret indenfor levnedsmiddelområdet*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Colucci, E. (2007). Focus groups can be fun": the use of activity-oriented questions in focus group discussions. *Qualitative health research*, 17(10), s. 1422-1433.

Dahler-Larsen, P. (2005). Dokumenter som objektiveret social virkelighed. I Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzel.

Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.

Dansk Teknisk Lærerforbund (2007). *Dansk Teknisk Lærerforbund – i går, i dag og i morgen. Lærerforbund i 100 år*. Dansk Teknisk Lærerforbund

Damberg, E. (2008). Om teori-praksis relationerne i teoretisk pædagogikum. I *Ung og på vej – Festskrift i anledningen af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Damberg, E, og Haue, H. (red) Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.

Daugaard, L. og Magnussen, L. (1994). *I lære som lærer. - Rids af erhvervslæreruddannelsens historie*. Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

DEL, [Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse], (2006). Studieordning for pædagogikum. Danmarks Erhvervspædagogiske Lærerforening.

Det Centrale Uddannelsesråd (1975). *Redegørelse for arbejdet med en samlet uddannelsesplan frem til 1990*. København: Det Centrale Uddannelsesråd.

Det Centrale Uddannelsesråd (1982). *Træk af debatten om U 90*. København: Det centrale Uddannelsesråd.

Dewey, J. (1909). The relation of theory to practice in education. The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I *The relation of theory to practice in the education of teachers*. Chicago: University of Chicago Press.

Dohn; Nina Bonderup (2006). Karaktergivning – intuitiv ekspertise eller ”viden i praksis”? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 1. Hentet 27. juli 2017 på <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut1.aspx>.

Duch, H. (2016a). Erhvervsskolelærere til eksamen. *Cepra-striben* nr. 21 DOI: <http://dx.doi.org/10.17896/UCN.cepra.n21.167>. s. 28-35.

Duch, H. (2016b). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. *NordYrk*, 6(1), s.14-31. DOI: 10.3384/njvet.2242-458X.166114.

Duch, H. og Andreasen, K. E. (2015). Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), s. 195-213. DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.5.

Duch, H. og Andreasen, K. E. (2017a). Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk efteruddannelse af lærerne – belyst med to cases. Accepteret til Andreasen og Duch (red.) *Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser*. Aalborg Universitetsforlag (i produktion).

Duch, H. og Andreassen, K. E. (2017b). VET again: now as a VET teacher. Accepteret, special issue, *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. Forventes at udkomme 2017.

Duch, H. og Rasmussen, P. (2016). Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse. *Praktiske grunde* nr. 1 og 2, s. 37-56.

Duedahl, P. og Jacobsen M. H. (2010). Introduktion til dokumentanalyse. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidt, R., og Zimmermann, K. F. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in *Industrialized Countries*. *Industrial & labor relations review*, 68(2), s. 314-337. <https://doi.org/10.1177/0019793914564963>.

Emerson, R.M., Fretz, R.I. og Shaw, L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. I Atkinson, P. (red.) *Handbook of ethnography*. Reprinted udgave. London: SAGE, s. 352-368.

Eraut, M. (2000), Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, s. 113-136. DOI: 10.1348/000709900158001.

Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), s. 403-422.

Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, Vol. 25. Iss 5 s. 8-12. <http://dx.doi.org/10.1108/14777281111159375>.

Eraut, M. (2012). Developing a Broader Approach to Professional Learning. I Mc Kee, A. og Eraut, M. (red.) *Learning Trajectories, Innovation and Identity for Professional Development*. Dordrecht:Springer.

Eriksen, F. H. (2011). Professionshøjskolernes formål og opgaver. I *Professionsdidaktik: Grundlag for undervisning i professionsrettet undervisning* (red.) Hedegaard, K. M.; Krogh-Jespersen, K. Århus: Klim.

Espeland, W. (2011). Power, Policy and Paperwork: The Bureaucratic Representation of Interests. I Prior, L (red.), *Using documents and records in social research*. London: SAGE, s. 301-320.

Etzioni, A. (1969) *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press, 1969

EVA, [Danmarks Evalueringsinstitut], (2002). Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/projekter/2001/efteruddannelse-af-laerere-ved-erhvervsskoler-og-amu-centre/projektprodukter/efteruddannelse-af-laerere-ved-erhvervsskoler-og-amu-centre/view?searchterm=Efteruddannelse%20af%20%C3%A6rere%20p%C3%A5%20erhvervsuddannelser%20og%20AMU-centre>.

EVA, [Danmarks Evalueringsinstitut], (2013). Studenter i erhvervsuddannelserne. En undersøgelse af gymnasiale dimmentenders valg og veje gennem uddannelsessystemet. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/presse/pressemeddelelser/2013/projekter/2012/veje-og-omveje-studenters-valg-af-uddannelse/download-rapporten/hent-rapporten>.

EVA, [Danmarks Evalueringsinstitut], (2014a). Andet statusnotat. Løft af den grundlæggende pædagogiske kompetence til diplomniveau. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-delrapporter/anden-statusrapport-loft-af-den-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/view?searchterm=L%C3%B8ft%20af%20den%20grundl%C3%A6ggende%20p%C3%A6dagogiske%20kompetence%20til%20diplomniveau>.

EVA, [Danmarks Evalueringsinstitut], (2014b). Første statusnotat. Løft af den grundlæggende pædagogiske kompetence til diplomniveau. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-delrapporter/forste-statusrapport-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske/view?searchterm=L%C3%B8ft%20af%20den%20grundl%C3%A6ggende%20p%C3%A6dagogiske%20kompetence%20til%20diplomniveau>.

EVA [Danmarks Evalueringsinstitut]. (2014c). Undervisning og forskning i universiteters stillingsopslag. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/projekter/2014/universiteternes-stillingsopslag/hent-rapport/undervisning-og-forskning-i-universiteterne-stillingsopslag/view>.

EVA, [Danmarks Evalueringsinstitut], (2015a). Nye krav til de pædagogiske kompetencer. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-hovedrapporten/nye-krav-til-de-paedagogiske>

kompetencer/view?searchterm=Nye%20krav%20til%20de%20p%C3%A6dagogiske%20kompetencer.

EVA, [Danmarks Evalueringsinstitut], (2015b). Professionshøjskolernes arbejde med det strategiske kompetenceløft på erhvervsskoleområdet. Hentet den 4. april 2017 på <https://www.eva.dk/projekter/2015/undersogelse-af-professionshojskolernes-tilgang-til-og-arbejde-med-det-strategiske-kompetenceloft-af-erhvervsskolelaererne/hent-notat/professionshojskolernes-arbejde-med-det-strategiske-kompetenceloft-af-erhvervsskoleområdet/view?searchterm=erhvervsskolelaerere>.

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 2/18, s. 395-415.

Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), s. 247-266.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), s. 406-422.

Evetts, J. (2013). *Professionalism: Value and ideology*. *Current Sociology*, 61(5-6), s. 778-796.

Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I Molander A. & Terum L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 29-53.

Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), s. 265-283.

Fjord Jensen, J., (1996). *Livsbuen: voksenpsykologi og livsaldre*. 2 udgave. København: Gyldendal.

Friche, N. (2010). Erhvervsskolernes evalueringspraksis – intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi: Aalborg Universitet. Hentet 8. december 2016 på http://vbn.aau.dk/files/43737158/Friche_Afhandling_juli_2010.pdf.

Gessler, M & Herrera, L. M. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol. 2, No. 3 (Special Issue): s. 152-160, DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.1.

Glaser, B.G. (2009). The Novice GT Researcher. *Grounded Theory Review*, 8(2), s. 1-21.

Gleerup, J (2007). Behovet for en ny praksisepistemologi: Ikke-viden som felt for teori og praksisudvikling. I *Mellem teori og praksis: Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Oettingen, A. og Wiedemann F. (red.). s. 73-97. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2007.

Grande, S.Ø; Lyckander, R.H.; Landro, J.; Rokkones, K. (2014). En kartelegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag. Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akkershus.

Greinert, W.-D. (2004). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. I *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*. Hentet 2. februar, 2017 på http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjMxdqF0fHRAhUDJJ0KHdXRDnwQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Ffiles%2F5153_1_en.pdf&usg=AFQjCNE0yQ_fNDWfX6SrUiWsKnRwm84sCg&bvm=bv.146073913,d.bGs.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 71-86.

Grove, K.; Michelsen, S. (2005). Lærarforbundet - mangfold og fellesskap. Vigmostad & Bjørke AS.

Grünbaum, P. (1991). Statens Erhvervspædagogiske læreruddannelse under forandring. årg. 24 nr. 7 *Uddannelse*, s. 456-459.

Grünbaum, P. (1994). Udviklingstendenser inden for de erhvervsfaglige grunduddannelser. *Selskabet for skole- og uddannelsesforskning*, s. 111- 122. Hentet 6. december, 2016 <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-1994-peter-grunbaum.pdf>.

Guvå, G. og Hylander, I. (2005). *Grounded theory: et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzel.

Haastруп, L., & Knudsen, L. E. D. (2015). Theory and practice in the workshop: Using the gaps. *Nordic Psychology* nr. 2, 67, s 117-135.

Haga, T. og Michelsen, S. (1993). *Fra fagmann til yrkespedagog? Om yrkesskolens undervisningsformer og lærernes yrkesbevissthet*. Universitet i Bergen.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. 2. udgave, Gylling: Forlaget Samfundslitteratur.

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. 108 nr. 7 *Teachers College Record*, s. 1241-1265.

Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), s. 400-419. doi:10.1080/00313831.2012.656285

Hammerness, K. og Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: looking at features of teacher education from an international perspective. I G. K. LeTendre, Wieseman, & A. (red.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. Emerald.

Hansbøl, G., og Krejsler, J. (2008). Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. I L. Moos, J. Krejsler, & P. Fibæk Laursen (red.), *Relationsprofessioner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, s. 19-58. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Hansen, E. J. (2009). Ungdomsuddannelserne i historisk perspektiv. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2009(1), s. 6-13.

Harker, R., & May, S. (1993). Code and Habitus: Comparing the Accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 169-178. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1393025>

Harreby, J. B. (1996). Erhvervslæreruddannelsen i Danmark. *Skolen i Norden* 1.

Harreby, J. og Hvidtfeldt, K. (1988) *Lærerkvalifikationer – en undersøgelse*. Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Harreby, J. B. og Nielsen, S. P. (2000). *Lærerkvalifikationer i de erhvervsrettede uddannelser*. Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter.

Harreby, J. (2006). Mange forskellige behov. *Erhvervsskolelæreren* nr. 9.

Harrits, G. S., og Gytz O. S. (2012). *På vej til professionerne*. Aarhus: Via Systime.

Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.

Hastrup, K. (2011). *Kulturanalyse: kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Haue, H. (2005). Adjunkternes kravlegård – didaktik i pædagogikum. I Holm-Larsen, S., Wiborg, S., Winther-Jensen, T., & Andersen, P. *Undervisning og læring: almen didaktik og skolen i samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag.

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. og Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 321-332.

Heggen, K., & Raaen, F. D. (2014). Hoherens i lærarutdanninga. 98, 1. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 3-13.

Heggen, K., og Smeby, J. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? nr 01. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 4-14.

Heggen, K., Smeby, J. C. og Vägen, A. (2015). Coherence: a longitudinal approach. I Smeby J. C. & Sutphen M. (red.), *From Vocational to Professional Education*. Routledge, s. 71-91.

Helmke, A. og Christiansen, J. P. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.

Herrera, L. M. (2015). Transitions and Didactics: An exploration Searching for Implications for Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol. 2, No. 3 (Special Issue): s. 152-160, DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.1.

Hersom, H. (2012). *Pædagogiske potentialer*, Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Hiim, H. (2016). Educational action Research and the Development of Professional teacher knowledge. I Gunnarsson, E. *Action Research for Democracy: New Ideas and Perspectives from Scandinavia*. Routledge.

Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. (2011). Velfærdsdilemmaer: Om konkurrerende velfærdsmodeller og nye krav til de professionelle. I *Professionsdidaktik: Grundlag for undervisning i professionsrettet undervisning*. red. Hedegaard, K.M. og Krogh-Jespersen, K. Århus: Klim, s. 65-97.

Hjort-Madsen, P. & Koudahl, P. (2016). Den implicitte lærer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 52-62.

Hobel, P. (2014). Teopæd-opgaven og den fagdidaktiske udfordring. I Haue, H. (red) *Veje til klogskab*. Hyldestskrift til uddannelseschef Erik Damborg. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, s. 141-163.

Hvitved, L. V. (2014). Elevattituder på erhvervsuddannelserne, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet. Hentet den 28. september 2016, fra http://pure.au.dk/portal/files/85693956/Elevattituder_p_erhvervsuddannelserne.pdf 5/8 2016.

Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?" - studenterkampe om legitim uddannelseskultur. 10, 18. *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift*, s. 7-24.

Höjer, B. (2008). Ontological Assumptions and Generalizations in Qualitative (Audience) Research. *European journal of communication*, 23(3), s. 275-275-294.

Illeris, K. (2000). *Voksenuddannelse som masseuddannelse: disciplinering til fleksibilitet: 6. rapport fra Voksendidaktikprojektet*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Illeris, K. (2006). De kortuddannede - voksenuddannelsens største problem. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2006(2), s. 12-19.

Illeris, K. (2012). *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2015). *Læring*. 3 udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ingemann, J. H. (2013). *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jarvis, P. (2003). *Adult and continuing education: theory and practice*. 2. udgave, reprinted. London: Routledge.

Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), s. 45-57.

Jensen, A. (2008). I *Ung og på vej – Festskrift i anledningen af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Damberg, E, og Haue, H. (red) Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet, s. 7-10.

Jensen, A. W. (2012). Sosu-elevs læring i skole-praktik-samspillet. Ph.d.-afhandling. Hentet den 28. september 2016, fra http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8893/1/Anne_Winther_Jensens_afhandling_Sosu_elevs_l_ring_i_skole_praktiksamspillet.pdf.

Jensen, T. W. (2016). *Bjerget og sumpen: en undersøgelse af det danske universitetsspeciales betydninger med afsæt i humaniora*: ph.d.-afhandling.

København: Aarhus Universitet, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.

Johannesen, H. S. (2015). Cultural Codes of Technical and Vocational Teachers. Ph.d.-afhandling. Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.

Jonasson, C., Mäkitalo, Å., og Nielsen, K. (2015). Teachers' dilemmatic decision-making: reconciling coexisting policies of increased student retention and performance. *Teachers and Teaching*, 21(7), s. 831-842. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.995484>.

Jorgensen, E. R. (2005). Four philosophical models of the relation between theory and practice. *Philosophy of Music Education Review* 13,1.

Juul, I. (2004). Erhvervsuddannelserne. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6(4), s. 11-24.

Juul, I. (2006). Kompetencebegrebet anskuet ud fra et erhvervspædagogisk perspektiv. *Cursiv* nr. 1, s. 7-26.

Juul, I. (2011). Leksikon for det 21. århundrede, artikel nr. 5211. Hentet den 4. november 2016 på <http://www.leksikon.org/art.php?n=5211>.

Juul, I. (2013). Diskurs om ungdom og arbejdsliv – fra velfærdsstat til konkurrencestat. *Tidsskrift for arbejdsliv* 15. årgang nr. 3, s. 9-15.

Juul, I. (2015). Leksikon for det 21. århundrede, artikelnummer 5245. Hentet den 4. november 2016 på <http://www.leksikon.org/art.php?n=5245>.

Juul, I. og Jørgensen, C. H. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), s. 289–303. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560393>.

Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2012). *Qualitative research methods in organisation studies*. København: Hans Reitzel.

Jørgensen, C. H. (1999). Uddannelsesplanlægning i virksomheder for kortuddannede: rationaler, modsætninger og perspektiver i den virksomhedsnære uddannelsesplanlægning: en undersøgelse af forholdet mellem uddannelse og organisationsforandringer i den tayloristiske industri. Roskilde: Roskilde Universitet. Hentet 7. september 2017 på http://forskning.ruc.dk/site/files/57417290/Uddannelsesplan%C3%A6gning_i_virk.r.pdf.

Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv* 11. Årgang nr. 3, s. 13-31.

Jørgensen, C. H. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen C. H. (2014). The current state of the challenges for VET in Denmark. Roskilde University Department of Psychology and Educational Studies, Nord-VET – *The future of VET in the Nordic Countries*. Hentet 7. oktober, 2016 fra [http://forskning.ruc.dk/site/da/publications/the-current-state-of-the-challenges-for-vet-in-denmark\(51409898-a0ff-4127-8586-8a7c110bcc87\).html](http://forskning.ruc.dk/site/da/publications/the-current-state-of-the-challenges-for-vet-in-denmark(51409898-a0ff-4127-8586-8a7c110bcc87).html).

Jørgensen, C. H. (2016). Reformen af erhvervsuddannelserne – En gang til, forfra og om igen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 9-18.

Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Nielsen, K. og Tanggaard, L. (2013). Frafald og engagement. Hentet den 28. september 2016, fra [http://vbn.aau.dk/en/publications/frafald-og-engagement\(0056b2a4-ce30-4a7a-b5c1-e30b74ecfd1e\).html](http://vbn.aau.dk/en/publications/frafald-og-engagement(0056b2a4-ce30-4a7a-b5c1-e30b74ecfd1e).html).

Jørgensen, C. H & Nielsen, K. A. (1999). Indledning. *Tidsskrift for arbejdsliv* nr. 4, s.5-7.

Jørgensen, C. H. og Smistrup, M. (2007). *Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde*. Forskningsrapport. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde. Roskilde Universitetscenter. Hentet 7. oktober, 2016 fra [http://forskning.ruc.dk/site/da/publications/erhvervsfagenes-rolle-i-overgangen-fra-uddannelse-til-arbejde\(5cd864b0-d58e-11dc-b6fc-000ea68e967b\).html](http://forskning.ruc.dk/site/da/publications/erhvervsfagenes-rolle-i-overgangen-fra-uddannelse-til-arbejde(5cd864b0-d58e-11dc-b6fc-000ea68e967b).html).

Jørgensen, G. K. (2009). Ingen andre har forstået os, har forstået, hvor vigtige vi er. En undersøgelse af sundhedsplejerskers faglige selvforståelser. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. Hentet 10. oktober, 2016 fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/phd_GitteKaarinaJoergensen.pdf.

Kemmis, S., & Smith, T. J. (2007). *Enabling praxis: Challenges for education*. Sense Publishers.

Kirk, J. S. og Lichtenberg, E. (2016). Danmark kommer til at mangle faglærte. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Hentet 18. oktober, 2016 på https://ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_ubalancer.pdf.

Koefod, J. og Staunæs, D. (2014). En etisk forsvarlig tøven. I Tanggaard, L.; Thuesen, F. og Vitus, K (red.) *Konflikt i kvalitative studier*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 231-256.

Kompetencerådet. (1999). Kompetencerådets rapport 1998. København: Mandag Morgen Strategisk Forum.

Kondrup, S. & Friche, N. (2016). Forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4 s. 19-28.

Kora; Slottved. M.; Friche, N.; Greve, J.; Søndergaard, N. M.; Hjarsbech, P.; K.; Larsen, K. S.; Gregersen, A-S.; Bargisen, T.; Matthiessen, M. U.; Hjermov, P. og Hald, S. S. (2016). Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen. Hentet 28. februar, 2017 på <http://www.kora.dk/udgivelser/arbejdsmarked-og-uddannelse/i13083/Hovedforloeb-paa-erhvervsuddannelserne-inden-reformen>.

Hardy, C. (2008). Hysteresis. I Grenfell, M. (red.). *Pierre Bourdieu: key concepts*. Durham, NC: Acumen Publishers Limited.

Koudahl, P. (2004). *Den gode erhvervsuddannelse?* Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitetscenter. Hentet 11. oktober, 2016 fra http://www.rucsdigitaleprojektbibliotek.dk/bitstream/1800/1175/1/Den_gode_erhvervsuddannelse.pdf.

Kristiansen, S. (2005). *Kvalitative dataanalyse og software*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, S. og Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation: introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzel.

Kuhn, M. og Sultana, R.G. (2006). The Euronet project. I Kuhn M. og Sultana R.G. (red.) *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen*. New York: Peter Lang Publishing, s. 1-20.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzel.

Käpplinger, B. og Robak, S. (2014). The International Quest for Changing Configurations in Transitional Times. I Käpplinger, B. og Robak S. (red.), *Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), s. 194–211.

Köpsén, S. og Andersson, P. (2015). Reformation of VET and demands on teachers' subject knowledge – Swedish vocational teachers' recurrent participation in a national CPD initiative. *Journal of Education and Work*, 1-15. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1119259>.

Lahn, L. C., & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. In A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*, s. 295-305. Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, L. (2015). Læreren verden. Almendidaktiske refleksjoner over klasserumserfaringer. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. Hentet 4. oktober 2016 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/LeaLund_2015_PHD_Laereren_verden_FINAL.pdf.

Laursen, P. F. (2004). Den autentiske lærer: bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil. København: Gyldendal.

Laursen, P. F. (2013). Den gode og autentiske lærer. *God undervisning i skolen*, 15(1), s. 53–57.

Laursen, P. F. (2015). Multiple bridges between theory and practice. I Smeby J. & Sutphen, M. (red.), *From vocational to professional education*, s. 89-104. Routledge.

Lashaw, A. (2013). *How progressive culture resists critique: The impasse of NGO Studies*. *Ethnography*, 14(4), s. 501–522. <http://doi.org/10.1177/1466138112463803>.

Lassen, M. (2006). Er fjerde gang lykkens gang? En kommentar til Trepartsudvalgets VEU-reformarbejde. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2006(2), s. 4-11.

Laursen, E., & Rasmussen, P. (2009). Sammenhæng i ungdomsuddannelserne. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2009(1), s. 46-55.

Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzel.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Lindhart, L. (2007). Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge! Hvor lærer en lærer at være lærer? Ph.d. afhandling. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Lippke, L. (2013). En erhvervsskole for alle. Ph.d.-afhandling. Hentet den 5. august 2016, fra <http://www.kommunikation.aau.dk/phd/ph.d.-afhandlinger/>.

Louw, A. V. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik: Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. København: Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.

Lærningekommissionen (1956). Betænkning afgivet af den af arbejds- og socialministeriet den 21. oktober 1952 nedsatte lærningekommission. Betænkning nr. 145. S. L. Møllers Bogtrykkeri. København. Hentet 16. december 2016 på http://www.statensnet.dk/betaenkninger/0000-0200/0145-1956/0145-1956_pdf/searchable_145-1956.pdf.

Marckmann, W. (1971). Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse. Institutiones virksomhed og perspektiver. 4 nr. 7/8 *Uddannelse*: Undervisningsministeriets tidsskrift, s. 436-440.

Marckmann, W. (1999). Skoleforsøg. *Uddannelseshistorie*, s. 89-112. Hentet 6. december, 2016 på <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-1999-wilhelm-marckmann.pdf>.

Mathiasen, A. og Højbjerg, H. (2013). Sociologiske feltanalyser - om at anvende Bourdieus feltbegreb i historiske konkrete analyser. I Fuglsang, L; Olsen P.B. og Rasborg, K (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. 3. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 193-230.

Maton, K. (2005). A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy*, 20(6), s. 687-704. <https://doi.org/10.1080/02680930500238861>.

McClelland (1990). Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1933. I Torstendahl, R. og Burrage, M. (red.), *The formation of professions: knowledge, state and strategi*. London: Sage, s. 97-113.

Mead, G.H. (2005). Jeg'et og Mig'et. I *Sindet, selvet og samfundet*, s. 201-205. København: Hans Reitzels Forlag.

Meyer, H. (2008). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.

Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I Järvinen, M. og Mik-Meyer (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzel.

Miller, T. (2008). Karakterer - dominerende diskurser og karaktergivning i praksis. I *Evalueringens spændingsfelter*. Borgnakke, K. (red.). Århus: Klim.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, Pub. L. No. BEK nr. 367. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=179825>.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016b). Handlingsplaner for øget gennemførelse. Hentet 20. juli 2016, fra <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Skoleudvikling/Handlingsplaner>.

Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), s. 27-45. <http://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>.

Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I: Molander, A og Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-27.

Morgan, D.L. (2010). Reconsidering the Role of Interaction in Analyzing and Reporting Focus Groups. 20 *Qualitative Health Research*, s. 718-722.

Morse, J. M. (2009). *Developing grounded theory: the second generation*. Walnut Creek: Left coast Press.

Munk, M. D. (2011). Social sortering, frafald og manglende kvalifikationer blandt unge. I Jørgensen, C. H. *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s. 225-243.

Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Nicolini, D. (2009). Articulating Practice through the Interview to the Double. 40 *Management Learning*, s. 195-212.

Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. 1. udgave. Oxford: Oxford University Press.

Nielsen, K. (2006). Learning to do things with things: apprenticeship learning in bakery as economy and social practice. I Costall, A. og Dreier, O. *Doing Things with Things. The Design and Use of Everyday Objects*. Aldershot: Ashgate.

Nielsen, K. (2008). Gender, learning and social practice, *Vocations and Learning* 3, s. 173-190.

Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Pilegaard, T. J., og Tanggaard, L. (2013). Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem. Aarhus. Psykologisk Institut Forskning. Hentet 27. juli 2017 fra http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Forskningsprojekter/Fastholdelse_af_erhvervsskoleelever/Slutrapport28082013final.pdf.

Nielsen, T. K. (2014). Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review. Ph.D. afhandling. Hentet 25. juli 2017 på https://pure.au.dk/ws/files/70803860/Trine_Kl_veager_Nielsen_phd_Teori_og_praksis.pdf.

Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol. 2, No. 3 (Special Issue): s. 152-160, DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.1.

Olesen H.S. (2014). Adult Education in the Danish Modernization Process. I Käßlinger, B. og Robak, S. (red.), *Changing configurations in adult education in transitional times: international perspectives in different countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 39-55.

Platt, J. (2011). Evidence and Proof in Documentary Research: Some Specific Problems of Documentary Research. I: *Prior, L. (red.) Using documents and records in social research*. London: SAGE, s. 121-138.

Polkinghorne, D.E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry*, 13(4), s. 471-471.

Prior, L. (2003). *Using documents in Social Research*. London: Sage Publications.

Prior, L. (2011a). Editor's Introduction. I: *Prior, L. (red.) Using documents and records in social research*. London: SAGE, s. xxi-xxvii.

Prior, L. (2011b). *Using Documents in Social Research*. I Silverman, D. (red.) *Qualitative Research*. 3. udgave. London: SAGE.

Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark (2011). *Studieordning for Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik*. Hentet 7. oktober, 2016 på <http://diplom.uc-dk.dk/diplomuddannelser/paedagogiske/erhvervsp%C3%A6dagogik.html>.

Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark (2015). *Studieordning for Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik*. Hentet 7. oktober, 2016 på <http://diplom.uc-dk.dk/diplomuddannelser/paedagogiske/erhvervsp%C3%A6dagogik.html>.

Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark (2016). *Studieordning for Diplomuuddannelse i Erhvervspædagogik*. Hentet 7. oktober, 2016 på <http://diplom.uc-dk.dk/diplomuuddannelser/paedagogiske/erhvervsp%C3%A6dagogik.html>.

Rambøll (2016). En systematisk kortlægning af viden vedr. klare mål (eud). Hentet 20. januar, 2017 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Kortl%C3%A6gning%20af%20viden%20vedr.%20klare%20m%C3%A5l.pdf>.

Rasmussen, P. (2006). Danish Learning Traditions in the Context of the European Union. I Kuhn, M. og Sultana, R.G. (red.), *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen*. New York: Peter Lang Publishing, s. 47-68.

Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), s. 326-342. <http://doi.org/10.1080/02601370.2014.896088>.

Rasmussen, W. (1969). De tekniske skolars historie. *Uddannelseshistorie*, s 7-39. Hentet 13. december 2016 på <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-1969-werner-rasmussen.pdf>.

Regeringen mfl. (2014). Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Aftaletekst mellem Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. 24/2 2014. Hentet den 28. september 2016, fra <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2014/Feb/140224-Ambitioes-erhversuddannelsesreform-paa-plads>.

Regeringen. Ungdomsudvalget, & Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen (2000). Regeringens ungdomspolitik: status og perspektiver. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser.

Regeringen. Ungdomsudvalget, & Undervisningsministeriet (1997). Målene i regeringens ungdomspolitik. København: Undervisningsministeriet.

Rehn, H. og Eliasson, E. (2015). Caring disposition and subordination. Swedish health and social care teachers' conceptions of important vocational knowledge. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), s. 558-577. <http://doi.org/10.1080/13636820.2015.1091031>.

Ricoeur, P. (1999). Hvad er en tekst? - forklare og forstå. I Gulddal, L. og Møller, M. (red.) *Hermeneutik: en antologi om forståelse*. København: Gyldendal, s. 238-262.

Rienecker, L. & Troelsen, R. (2006): Bedømmelse og censur. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 1, s. 4-6. Hentet 27. juli 2017 på <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut1.aspx>.

Robson, J. (1998). A profession in crisis: status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(4), s. 585-607.

Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), s. 183-195.

Rubenson, K. (2004). Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. I: Alheit, Peter, Becker-Schmidt, Regina, Gitz-Johansen, Thomans, (red.), *Shapint an Emerging Reality*. Roskilde University Press, s. 28-48.

Rubenson, K. og Elfert, M. (2014). Changing Configurations of Adult Education Research in Transitional Times. I: Käpplinger, B og Robak, S. (red.), *Changing Configurations of Adult Education Research: Exploring a Fragmented Map* Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 25-38.

Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 279-294.

Råde, A. (2014). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), s. 144-155. <http://doi.org/10.1080/02619768.2013.858692>.

Sadovnik, A. R. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*, 64(1), s. 48-63

Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000), XXXI *Prospects: The quarterly review of comparative education*. s. 687-703.

Saugstad, T. (2004). Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv. I Petersen K. A. (red.), *Praktikker i erhverv og uddannelse: Om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. København: Frydenlund, s. 188-210.

Schinkel, W., & Noordegraaf, M. (2011). Professionalism as Symbolic Capital: Materials for a Bourdieusian Theory of Professionalism. *Comparative Sociology*, 10(1), s. 67-96.

Schmidt, K., (2014). Praksisanalyse. I Vikkelsø, S., & Kjær, P., (Red.). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzel, s. 157-180.

Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker: Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Polen: Klim.

Scott, D. og Morrison, M. (2005). *Key Ideas in Educational Research*. London, GBR: Continuum International Publishing.

SEL [Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse] (1975 – 1979). Kursusplan 1975-1976. Rigsarkivet. Arkivskaber: Nationalt Center for Erhvervspædagogik. Arkivserie: Kursusplaner. Løbenummer 96. Indhold 1970-1979.

SEL [Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse] (1980 – 1984). Kurser 1980-1984. Rigsarkivet. Arkivskaber: Nationalt Center for Erhvervspædagogik. Arkivserie: Kursusplaner.

Simonsen, B. (1976). *Dansk uddannelsespolitik og planlægning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Slagsted, R. (2008). Profesjoner og kunnskabsregimer. I Molander, A. og Terum L. I. (Red.) *Profesjonsstudier* s. 54-70. Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, J. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Smistrup, M. (2004). Fag og fagidentitet: en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6(4), s. 25-41.

Smith, D.E. (2011). The Social Construction of Documentary Reality. I: Prior, L. (red.) *Using documents and records in social research*. Vol 2. London: Sage, s. 1-19.

Stegeager, N. (2016). Kvalitet i danske masteruddannelser: et spørgsmål om kompetenceudvikling eller akademisk dannelse? *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 11(20), s. 113-121. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/download/21978/20273>.

Svensson, L. G. og Evetts, J. (2010). Introduktion. I *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions*. Göteborg: Daidalos.

Sørensen, J. H. mfl. (1984). *PUKKS-projektet: lærlinge, uddannelse og udbytning: om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner: hovedrapport fra PUKKS-projektet ved Institut for Uddannelse og Socialisering*. Aalborg Universitetscenter. Bind 1 -4. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2003). Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger: når lærlingens og forskerens vej brydes. *Nordisk pedagogik*, 23(1), s. 21-31.

Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), s. 453-466. <http://doi.org/10.1080/13639080701814414>.

Tanggard, L. og Brinkmann, S. (2010). *Kvalitet i kvalitative studier*. I Brinkmann og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel, s. 521-532.

Tatto, M. T. (1996). Examining Values and Beliefs about Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), s. 155-180.

Tedlock, B. (2005). Ethnography and ethnographic representation. I Denzin, N. K. (red.) *The SAGE handbook of qualitative research*, Los Angeles: Sage Publications, s. 455-486.

Thomas, G. (2011). The case: generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1), s. 21-35.

Thomsen, J.P. m.fl. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review*, 573, Special Issue on Fair Access to Higher Education, s. 457-480.

Tilsynet med den tekniske undervisning (1964). Statens tekniske lærerkursus. *Uddannelse af lærere til den tekniske undervisning*. Beretning 1958-62.

Tyson, R. (2016). The didactics of vocational Bildung: how stories matter in VET research. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), s. 359-377.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2012) Bekendtgørelse om diplomuddannelser. BEK nr 768 af 02/07/2012. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183349>.

Uddannelses og –forskningsministeriet (2014a). Bekendtgørelse af lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne, LBK nr 578 af 01/06/2014. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163396>.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2014b). Den danske kvalifikationsramme. Hentet den 28. september 2016, fra <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2014c). The Danish Code of Conduct for research integrity. Hentet den 28. september 2016, fra <http://ufm.dk/publikationer/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2015). Bekendtgørelse om diplomuddannelser, Pub. L. No. BEK nr. 835. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=172841>.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2017). SVU til videregående uddannelser. Hentet den 30. januar, 2017 på <http://www.svu.dk/nyheder/2016/svu-til-videregaaende-uddannelser-aendringer-pr-1-juli-2016/>.

Ulriksen, L. og Andersen, H. L. (2015). Hvad sker der med vores uddannelser? Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet & Roskilde Universitet. *Mona*, nr. 2, s. 61-75.

Ulriksen, L., Murning, S. og Ebbensgaard, A.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (1968). Cirkulære om ansættelse og aflønning af fastansatte og overenskomstansatte lærere og skoleledere ved tekniske skoler m.v. af 9. marts 1968.

Undervisningsministeriet (1974). Betænkning nr. 706. Læreruddannelse og lærerbehold. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet d. 23. maj 1972 nedsatte udvalg.

Undervisningsministeriet (1982a). Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved tekniske skoler (Pædagogikum) 28061982. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73261>.

Undervisningsministeriet (1982b). Cirkulære om fagernes indhold og omfang samt om prøverne ved handelsfaglærereksamen af 2. juli 1982.

Undervisningsministeriet (1990a). Cirkulæreskrivelse om indhold og om prøver ved pædagogikum for lærere ved tekniske skoler. Forsøgsordning af 1990. 02011990.

Undervisningsministeriet (1990b). *U91: det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1996). Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskoler (Pædagogikum). Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=81898>.

Undervisningsministeriet (2010). Bekendtgørelse af lov om Danmarks Evalueringsinstitut. LBK nr 1073 af 15/09/2010. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133189>.

Undervisningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser. BEK nr. 1010 af 22/09/2014. Hentet den 28. september 2016, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164802>.

Undervisningsministeriet (2017). Faglige udvalg og lokale uddannelsesudvalg. Hentet 24. april, 2017, fra <http://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/ansvar-og-aktoerer/raad-og-udvalg/faglige-udvalg-og-lokale-uddannelsesudvalg>.

UU, Danmark; Dansk Industri; Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2016). Kortlægning af unges uddannelsesveje. Hentet 14. september 2016, fra http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_uu_di_unges-uddannelsesveje.pdf.

Wacquant, L. (2015) [2013]. At følge Pierre Bourdieu i felten. I Sandberg Hansen, C. (red.) *Social rum, symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse*. 2. udgave. København: Hexis, s. 275-301.

Wadel, C. (2014). *Feltarbejde i egen kultur*. (Red.) Wadel, C. C. og Fuglested, O. L. 1. udgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser: kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Warr, D.J. (2005). "It was fun...but we don't usually talk about these things": Analyzing sociable interaction in focus groups. *Qualitative inquiry*, 11(2), s. 200-225.

Vähsantanen, K., Saarinen, J., & Epeläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), s. 395-404.

Wellington, J. (2000). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. Reprinted udgave. London: Continuum.

Wegner, C. (2014). "Would you like a cup of coffee?" Using the researcher's insider and outsider positions as a sensitising concept. *Ethnography and Education*, 9(2), s. 153-166. <http://doi.org/10.1080/17457823.2013.841082>.

Wibeck, V.; Dahlgren, M.A. og Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. 7 *Qualitative Research*, s. 249-267. DOI: 10.1177/1468794107076023.

Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere*. 2 udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Yang, Y. (2014). Bourdieu, Practice and Change: Beyond the criticism of determinism, *Educational Philosophy and Theory*, 46:14, s. 1522-1540, DOI:10.1080/00131857.2013.839375.

Ydesen, C., Andreassen, K. E., & Rasmussen, P. (2013). Den diskrete internationalisering: Danske uddannelser i international kontekst 1968-1982. I *Verden i skolen, skolen i verden: Årbog 2013*. Vol. 47, s. 36-59. Uddannelseshistorisk selskab. Uddannelseshistorie. Hentet 13. december, 2016 på <http://uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2013internationalisering.pdf>.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: design and methods*. 5. udgave. Thousand Oaks, Calif.; Los Angeles: Sage.

Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research*. 3. udgave. Thousand Oaks: SAGE.

BILAG

Bilag A. Guide til fokusgruppeinterview med ledere	148
Bilag B. Guide til fokusgruppeinterview med studerende (1)	149
Bilag C. Guide til fokusgruppeinterview med studerende (2)	150
Bilag D. Skema til baggrundsoplysninger	151
Bilag E. Interviewguide når DEP er afsluttet, løbende afholdelse	152
Bilag F. Interviewguide til telefoninterview om policy og uddannelsens historie.....	153

Den fulde version af afhandlingen, som alene er tilgængelig for bedømmelsesudvalget, indeholder desuden bilag G med afhandlingens artikler. Andre læsere har mulighed for selv at hente de publicerede artikler fra de angivne kilder.

Bilag A. Guide til fokusgruppeinterview med ledere

Hvad er baggrunden for DEP?

Hvordan arbejder I på skolen med DEP?

Hvad er vigtigt i DEP for at uddanne gode lærere?

Hvad er en god lærer?

Hvordan ser en lærers udvikling ud fra starten på DEP, midtvejs og til slut?

Hvilken rolle spiller eksaminer og vurderinger i DEP?

Hvordan oplever I som ledere sammenhængen mellem DEP og de arbejdsopgaver, som lærerne skal varetage på skolen?

Hvad siger andre om DEP?

Hvis I kunne konstruere pædagogikum, helt som I ville, hvordan ville det så se ud?

Figur udleveret undervejs (A4 størrelse):

Lærerudvikling gennem DEP

Starten

Midtvejs

Til slut



Bilag B. Guide til fokusgruppeinterview med studerende (1)

Intro: kort om projektet. I dag fokus på starten af DEP og frem til nu

Udlever ark til udfyldelse vedr. baggrundsoplysninger

Kort præsentation ift. hvor de er i uddannelsen

Tema 1: Udvikling gennem uddannelsen

Hvilken udvikling oplever I gennem DEP? Det kan både være fagligt og personligt. Hvad sker der i starten af uddannelsen, og hvad sker der nu?

Tema 2: Hvorledes påvirker uddannelsen jeres undervisning og i det hele taget jeres funktion som erhvervsskolelærer

Hvilken påvirkning var der i starten af uddannelsen, og hvad bemærker I nu?

Tema 3: Hvilken betydning har eksamen

Hvordan var det at skulle til den første eksamen? Hvad tænkte I inden, til eksamen og efter?

Hvordan er det at skulle til den næste eksamen?

Afslutning:

Accept af deltagelse i interview i efteråret 2015 – hvordan er det logistisk hensigtsmæssigt?

Bilag C. Guide til fokusgruppeinterview med studerende (2)

Intro: hvor er I nu i jeres forløb. Opsamling på ændringer i forhold til planerne i efteråret ud fra tidligere oversigter. Disse medbringes i print, og der rettes i dem.

I foråret talte vi om

- *Udvikling gennem uddannelsen*
- *Hvorledes påvirker uddannelsen jeres undervisning og i det hele taget jeres funktion som erhvervsskolelærer*
- *Hvilken betydning har eksamen*

Har I nye erfaringer og overvejelser på disse områder?

Hvis I nu skulle forklare for en kollega, hvad DEP gør ved jeres funktion som erhvervsskolelærer, kan I så finde ét godt eksempel, som I ville fremhæve?

- Prøv at forklar eksemplet så detaljeret, at en ny kollega vil kunne forstå det. Det kan være svært at forklare, hvad man gør. Derfor har de øvrige deltagere i interviewet til opgave at spørge ind til detaljer, være den nye, nysgerrige kollega. I skal ikke diskutere, men netop hjælpe til med at finde detaljer, præcisere.

Find evt. flere eksempler

Hvor finder I de største udfordringer i forhold til sammenhæng mellem jeres tidligere erfaringer, DEP og at arbejde på en erhvervsskole?

For hvem er det en udfordring?

Hvad kan man evt. forbedre?

Outro: Det videre forløb – bliver direkte kontakt med den enkelte

Må jeg få og anvende afgangsprojekterne?

Interviews, når I har været til eksamen?

Følge én fra hver skole i undervisningen en dag i begyndelsen af foråret 2016?

Videnformidling – ville I komme til ½ dag, hvor de øvrige respondenter er inviterede? Ideer til andre former. Nævn at anonymitet derved delvis brydes?

Bilag D. Skema til baggrundsoplysninger

Navn:

Dato:

Uddannelse:

Underviser på: hovedforløb grundforløb AMU

Underviser i følgende fag:

Års undervisningserfaring:

Alder:

Telefonnummer:

Min vej gennem Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik

Skriv tidspunkt fx foråret 2015 og modulnavn i figuren. Du må også gerne skrive planlagte moduler ind.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

Bilag E. Interviewguide når DEP er afsluttet, løbende afholdelse

Fortæl om dit afgangsprojekt. Hvad har du skrevet om, hvorfor, hvordan var arbejdsprocessen, hvordan gik det til eksamen, hvilke perspektiver vil du arbejde videre med?

Nu har du afsluttet Diplomuuddannelse i Erhvervspædagogik. Når du ser tilbage, hvad har du så lært, hvilken udvikling har du gennemgået?

Hvordan anvender du uddannelsen i din undervisning? Giv nogle helt konkrete eksempler, der foldes ud.

– det kunne fx være i en form, så som det kunne forklares til en nyansat kollega.

Hvordan og på hvilke områder forventer du fremadrettet at anvende uddannelsen?

Bilag F. Interviewguide til telefoninterview om policy og uddannelsens historie

Hvorfor blev det eksisterende pædagogikum for erhvervsskolelærere ændret?

Hvordan var beslutningsprocessen omkring valget af Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik?

Hvilke aktører var involveret og hvordan (formelt, uformelt)?

Hvilke andre muligheder/modeller blev drøftet?

Hvad var argumenterne for den valgte løsning?

Findes der skriftlige kilder, jeg kan få: referater af møder, beslutningsgrundlag, andet på skrift?

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7112-952-6

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG